

Ahwaz Journal of Linguistics Studies

(Peer-Reviewed International Quarterly Journal)

(ISSN: 2717-2643)

مجلة الأهواز لدراسات علم اللغة

(مجلة فصلية دولية محكمة)

(ISSN: 2717-2716)

WWW.AJLS.IR

قائمة المحتويات

Table of Contents Page

مجلة الأهواز لدراسات علم اللغة (مجلة فصلية دولية محكمة) (WWW.AJLS.IR)،
٢٧١٦-٢٧١٧ :ISSN، ٢٠٢٠م/١٤٤١هـ، المجلد: ١، العدد: ١

تخريج الفروع الفقهية على الفروع النحوية نموذجًا لتوظيف النحو مع أهميته في التعليم

د. خالد بن سليمان الكندي، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان

تمهيد:

حين وضع عبدالعليم إبراهيم (عميد تفتيش اللغة العربية بوزارة التربية والتعليم المصرية السابق) كتابه "النحو الوظيفي" عام ١٩٦٩ ذكر الأسباب المحتملة لنفور الدارسين من النحو، ثم قال: ((فمن الإنصاف أن نقرر أن النحو نوعان: نحو وظيفي ونحو تخصصي، ونقصد بالنحو الوظيفي: مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو وهي ضبط الكلماتِ ونظامِ تأليفِ الجمل؛ ليسلم اللسان من الخطأ في النطق، ويسلم القلم من الخطأ في الكتاب، وأما النحو التخصصي فهو ما يتجاوز ذلك من المسائل المتشعبة والبحوث الدقيقة التي حفِلتْ بها الكتب الواسعة))[١]. وبعد ثلاثين عامًا من ذلك التاريخ ظهر في بلاد المغرب العربي محاولة للاستفادة من الدراسات اللسانية والسيميائية الحديثة، ونتج عن هذه المحاولة نشوء نظرية النحو الوظيفي على يد أحمد المتوكل، وهي نظرية تقوم على المبادئ الآتية[٢]:

١) تستعمل اللغة لتأدية وظائف متعددة متفرعة من وظيفة أصل هي التواصل.
٢) المبدأ المهم من مبادئ المَنْحى الوظيفي هو تحكّم الوظيفة في بنية اللغة وبنية ما ينتج داخلها من أنماط خطابية سواء كان ذلك في المسار التزامني الآني أو المسار التطوري التاريخي.
٣) قدرة كل من المتكلم والسامع قدرة تواصلية عامة تشمل كل المعارف اللغوية والخطابية، وهذا يعني أنها تشمل معرفتهما بالنسق اللغوي، وتشمل السياق الآني (المدركات الحسية في لحظة التواصل) والسياق العام (مخزون المتخاطبَيْنِ المعرفي الذهني لحظة التخاطب، وهو كل ما يعرفانه عن عالم الواقع والعوالم الممكنة). فالمتخاطبان يستحضران كل هذه المعارف أثناء إنتاج الخطاب، ويحكم استحضارَهما موقفُ التواصل ونمط الخطاب المنتَج، وإن كانت المعرفة النحوية تضطلع بالدور المركزي في حالات التخاطب العادي.
٤) تُسْتَنْبَطُ حمولة العبارة اللغوية من ثلاثة عناصر أساسية:

أ- فحواها القَضَوِيّ (الإسنادُ المفهومُ)

ب-القصد من إنتاجها (إخبار، أمر، سؤال...)

ت-موقف المتكلم من فحواها القضوي، ويتولد منه الموقف المعرفي (يقين، شك) والموقف الانفعالي (تعجب، ندبة) والموقف المرجعي (إسناد الفحوى القضوية إلى مرجع خارجي قَصْدَ

[١] عبدالعليم إبراهيم، النحو الوظيفي، دار المعارف، القاهرة، ط٤: ١٩٧٨، المقدمة هـ - و.
[٢] نعيمة الزهري، تحليل الخطاب في نظرية النحو الوظيفي، منشورات ضفاف: بيروت؛ منشورات الاختلاف: الجزائر، دار الأمان: الرباط، ط١: ١٣٤٥هـ/ ٢٠١٤م، ص١٣-١٤.

التَّمَلُّص من تبليغها). ويتسع حيّز موقف المتكلم في الخطابات الوجدانية أكثر من الخطابات العلمية.

وقد أجرى أحمد المتوكل على الكفايات التفسيرية (التداولية والنمطية والنفسية) تعديلات تُمثِّل المُهِمّات التي تُناط بالنظرية الوظيفية، وهذه المهمات هي[٣]:

١) لا يقتصر تحصيل النظرية الوظيفية على الكفاية التداولية اللغوية الصرف (التي تقتصر على العلامات اللغوية) بل على الكفاية التواصلية عمومًا، وهذا يعني أن تحتضن **النظرية الوظيفية العامة** كل أنساق التواصل (اللغوية وغير اللغوية) وكل النظريات ذات التوجه الوظيفي.

٢) ينبغي أن يضاف إلى نماذج الإنتاج والفهم اللذين يتولاهما المتكلم والمخاطب نماذج التحويل، وفي نماذج التحويل تُدْرَس الكيفية التي يحوّل بها المتكلم خطابًا إلى خطاب آخر؛ كأن يحول خطابًا من لغة إلى لغة أخرى (ترجمة بَيْنِيّة)، أو يحول خطابًا إلى خطاب آخر من اللغة نفسها (ترجمة عَيْنِيّة)، أو من مستوى لغوي مثل المستوى الفصيح إلى مستوى دارج ليكون شرحًا أو تلخيصًا أو تفسيرًا أو تأويلًا، أو من نسق تواصلي إلى نسق تواصلي آخر مثل تحويل اللغة إلى الرسم. ومن ثَمّ يرتهن تحصيل الكفاية النفسية بمدى مطابقة قواعد النحو الوظيفي لنماذج الإنتاج ونماذج الفهم ونماذج التحويل.

٣) تعتني النظرية الوظيفية أيضًا بالأنماط الخطابية، وهي أنماط يختلف تصنيفها حسب المعيار أو الزاوية التي ننظر من خلالها، ففي معيار المجال يظهر النمط الأدبي والنمط العلمي والنمط السياسي، وفي معيار القصد يظهر النمط الإخباري والنمط الإقناعي والنمط التضليلي، وفي معيار الآلية يظهر النمط السردي والنمط الوصفي والنمط الحجاجي، وفي نمط القناة أو النسق التواصلي المستعمل يظهر النمط اللغوي والنمط الصوري (الرسم والشريط) والنمط الإشاري والنمط المتعدد القنوات، وفي نمط الكيفية يظهر النمط الشفّاف والنمط الكاتم (الملتبس، المَطْوِيّ، المنعرج، المتداخل).

ونرغب في بحثنا أن نقدّم جانبًا مُهِمًّا من توظيف النحو لم يُعْطَ حقَّه من العناية والتدريس في الكتب المعاصرة المعنية بتوظيف النحو، فحين نتصفح جملة من الكتب المعاصرة المهتمة المصنفة في النحو الوظيفي نجد أنها لا تعدو أن تكون كتبًا تميل إلى اللغة المعاصرة والعناية بتكثيف الأنشطة والبعد عن القواعد الشاذة، وهذه الأمور –وإن كانت محسوبة من الملامح الوظيفية– فإنها لا تمثّل جوهر النحو الوظيفي وغايته الأسمى التي تقوم على الأركان التالية:

[٣] السابق، ص١٥-١٦.

١) تجاوز فكرة استعراض القواعد النحوية وأمثلتها إلى فكرة الفروق الدلالية بين الأدوات والتراكيب، فالطالب طالما تعلم أن (حتى) قد تدل على انتهاء الغاية كما تدل عليه (إلى)؛ لكنه محتاج إلى أن يعرف الفرق بين الأداتين في هذه الدلالة.

٢) إدخال البعد الحجاجي إلى التحليل النحوي مثل فكرة العوامل والروابط التي يمكن أن نختبر بها مدى مناسبة التركيب للمقام الذي قيل فيه.

٣) تفتيق ذهن الطالب بممارسة نشاط الإحلال الأفقي (التفاعل الوظيفي بين عناصر التركيب) مثل استبدال الشمس بالسماء، والإحلال العمودي (استبدال باب صرفي بباب صرفي آخر أو استبدال كلمة بكلمة أخرى من بابها) مثل استبدال الفعل بالمصدر؛ لكي يقابل بين الأبواب النحوية والصرفية ويرى نقاط الالتقاء والافتراق فيما بينها عند إحلال بعضهما محل بعض.

٤) ربط القواعد النحوية بحكايات تاريخية واجتماعية وسياسية وعلمية جرت في كتب المناظرات والمحاورات والمجالس والأمالي والظرائف والنقائض؛ ليلمس الطالب بنفسه هذا التوظيف الواقعي وأثره في المتخاطبين.

٥) إضفاء البعد السيميائي بتدارك العناية بالعلامات غير اللغوية وأثرها في التحليل النحوي؛ لأن التركيب لا ينفصل عن واقع الإنسان المبني على استعمال نوعين من العلامات: العلامات اللغوية (المنطوقة والمكتوبة) والعلامات غير اللغوية (مثل الأيقونات).

٦) العناية بالجانب النفسي للمتكلم والمتلقي، وبيان أثره في التحليل عند النحوي والتأويل عند المتلقي. فالإرادة (النية) والمشاعر (ردة الفعل) والتفكير (التصور الذهني) هي عناصر السلوك الفردي، ولها تأثيرها في المتحدث والمخاطب.

ولأجل تحقيق هذه الجوانب الوظيفية رأينا أن كتب أصول الفقه قد قطعت في هذا المضمار شوطًا طويلًا لا تجاريها فيه كتب النحو التقليدية القديمة والحديثة، فانصب اهتمامنا في هذه الدراسة على الكشف عن هذا المنجز التراثي الإسلامي، ورأينا تقسيم البحث إلى ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: العلاقة بين النحو والفقه

المبحث الثاني: نماذج من المصنَّفات الأصولية المعتنية بتوظيف اللغة والنحو في تخريج المسائل الفقهية.

المبحث الثالث: ملامح التوظيف في كتاب الكوكب الدري للإمام الأسنوي.

ولعلنا بهذه الدراسة نسهم في تغيير النظرة نحو قيمة التراث عند النظر إليه بعيون النظريات اللسانية والسيميائية الحديثة، ثم توجيه النحو الوظيفي إلى مساره الصحيح في خدمة النحو والعناية بما هو أولى في الجانب الوظيفي.

المبحث الأول: العلاقة بين النحو والفقه:

لأجل أننا نعتني بالجانب التوظيفي في بحثنا أكثر من الجانب التنظيري فسنترك هنا اقتباس آراء الفقهاء في دور الشريعة في حفظ العربية، وآراء اللغويين في افتقار الاجتهاد الشرعي إلى علوم اللغة، وسينصب اهتمامنا على محاولة حصر نقاط التبادل بين النحو والفقه.

أولًا: الجوانب التي ينتفع بها الفقه من النحو:

يعتمد الأصوليون الفقهاء في اجتهادهم على النحو والصرف في الجوانب الآتية:

الجانب الأول: المُشْتَرَك فيه:

الاسم المشترَك ما له وضعان أو أكثر بإزاء مدلولَيْه أو مدلولاته، فلكل مدلول وضع. **والاسم العام** ما ليس له إلا وضع واحد يتناول كل فرد ويستغرق الأفراد. والاشتراك يقع في اللفظ ويقع في المعنى، فقد يوجد لفظ واحد تشترِك فيه مجموعة معان مثل لفظ العين إذ يصلح للماء والمبصرة، وهذا الذي يسميه الفقهاء بالمشترَك، فهو إذن المشترك اللفظي. فاللفظ مشترَك فيه، ومعانيه أو أعيانُه مشترِكة فيه، ولذا يقولون إنه وُضِعَ لمعان متعددة، أو بعبارة أخرى يقع على محالّ متعددة لا يجمعها جنس واحد. وأما الاشتراك في المعنى (أو المشترك المعنوي) فهو اسم جنس يقع على أنواع أو جزئيات تنتمي إليه، مثل الإنسان فإنه اسم تشترك فيه محالّ متعددة من جنس واحد. وهذا الذي يسميه الفقهاء العامّ. وقالوا إن اشتراك النكرات مقصود بوضع الواضع، واشتراك المعارف اتفاقي (توافق) غير مقصود بالوضع[٤].

وينقسم **المشترك اللفظي** حسب عدد ألفاظه إلى مفرد ومركب، **فالمشترك اللفظي المفرد** يكون اسمًا مثل الجارية الدالة على السفينة والأمَة، أو فعلًا نحو (قَضَى) بمعنى حَسَم وأَمَرَ وأَعْلَمَ وصَنَعَ، أو حرفًا نحو (أو) الدالة على التخيير والتفصيل والإضراب. والمركب مثل المضارع المعتل الآخر بالياء نحو (تَرْمِين)؛ فإنه مشترَك فيه لأنه يصلح للمخاطبة المفردة وللمخاطبات المجموعة، وهو مركب من الفعل المضارع وياء المخاطبة ونون الرفع، أو من الفعل المضارع ونون النسوة[٥].

والذي يهمنا من أنواع المشترك ما ينشأ بسبب الصيغة المفردة أو المركب، فأما مثال ما ينشأ عن الصيغة فالفعلُ (يُضَارَّ) في قوله تعالى {ولا يُضَارَّ كاتبٌ ولا شَهِيدٌ} [البقرة: ٢٨٢] فإنه يَحْتَمِل أن يكون مبنيًّا للمعلوم (يُضَارِرْ) فيكون (كاتبٌ) فاعلَه، ويحتمل أن يكون مبنيًّا للمجهول (يُضَارَرْ) فيكون (كاتبٌ) مفعولَه. فعلى الأول ((نُهِي الكاتب عن زيادة حرف يُبْطِل به حقًّا أو نقصانِه، ونُهِي الشاهد عن كتم الشهادة، واختاره الزجاج ورجّحه بأن الله تعالى قال {فإنَّهُ فُسُوقٌ بِكُم} ولا شك أن هذا من الكاتب

[٤] لمعرفة المشترك وأنواعه عند اللغويين والفقهاء انظر في "الكليات" لأبي البقاء أيوب بن موسى الحسيني الكفوي (ت١٠٩٤هـ). الكليات. تحقيق: عدنان درويش وغيره. مؤسسة الرسالة: بيروت. ط٢: ١٩٩٨م ص٨٨، ١١٨-١٢٠.
[٥] عبدالوهاب عبدالسلام طويلة، أثر اللغة في اختلاف المجتهدين، دار السلام، القاهرة، ط٢، ٢٠٠٠م، ص٨٨-٨٩. بتصرف

والشاهد فِسْقٌ، ولا يحسن أن يكون إبرام الكاتب والشهيد والإلحاح عليهما فسقًا. ونُقِل في التفسير عن ابن عباس ومجاهد وطاووس هذا المعنى. ونَقَل الداني عن عمر وابن عباس ومجاهد وابن أبي إسحاق أنهم قرؤوا الأولى بالكسر حين فكّوا [يُضارِرْ]. ويُحْتَمل أن يكون الفعل فيها مبنيًّا للمفعول، والمعنى أن أحدًا لا يُضَارِرُ الكاتب ولا الشاهد، ورُجِّح هذا المعنى بأنه لو كان النهي متوجّهًا نحو الكاتب والشاهد لقال (وإنْ تَفْعَلا فإنّه فُسُوقٌ بكما)، ولأن السياق من أول الآيات إنما هو للمكتوب له والمشهود له. ونُقِل في التفسير هذا المعنى عن ابن عباس ومن ذُكِر معه، وذكر الداني أيضًا أنهم قرؤوا الراء الأولى بالفتح [يُضَارَرْ]. قلتُ: ولا غَرْو في هذا إذ الآية عندهم محتملة الوجهين، فَسّروا وقرؤوا بهذا المعنى تارة وبالآخر أخرى))[٦].

وأما **المشترك اللفظي المركب** فهو مشترك عارض ينشأ لأجل معنى تركب من مجموعة كلمات نحو {إلا أن يعفون أو يعفو الذي بيده عقدة النكاح} [البقرة: ٢٣٧] فإن الذي بيده عقدة النكاح يمكن أن يكون الزوج أو ولي المرأة كما قال الشافعية، والآية تتحدث عن حال طلاق الزوج زوجته قبل أن يدخل بها؛ فإن الزوجة يحق لها أن تأخذ نصف المهر ولا تعيده كله إلى الزوج الذي طلقها إلا أن يعفو الذي بيده عقدة النكاح. وقد ذهب المالكية إلى معالجة هذا المشترك بقاعدة "الإجمال خلاف الأصل" فرأوا أن الذي بيده عقدة النكاح هو والدها لأن الآيات فصّلت الذي بيده عقدة النكاح إذ قالت قبل ذلك {فَنِصْفُ ما فَرَضْتُم} [البقرة: ٢٣٧]، والذي يفرض المهر هو الوالد وليس الزوج، ولا يعقل أن يكون العفو عن المهر وإسقاطه كله عن كاهل الزوج بيد الزوج نفسه وهو الذي عليه الحق[٧].

الجانب الثاني: الإعراب:

فإن لاختلاف الإعراب أثرًا في اختلاف الأحكام، فقد روى الإمام داود[٨]: ((قلنا يا رسول الله، ننحر الناقة ونذبح البقرة والشاة فنجد في بطنها الجنين؛ أنلقيه أم نأكله؟ فقال: كُلُوه إن شئتم، فإن ذَكاتَه ذكاةُ أُمّه)). وكلمة "ذكاة" الثانية رُوِيت بالرفع في أكثر الطرق، ورويت بالنصب؛ ولذا اختلف العلماء في حكم جنين الحيوان المذبوح على أقوال[٩]:

القول الأول للجمهور، وهو أنه يجوز أكل الجنين الميت إذا ذُكِّيَتْ أُمُّه، سواء خرج الجنين بِشَعَرٍ أو بدون شعر، ويرجّح هذا الرأي أمور:

١) أكثر الروايات على رفع "ذكاة" الثانية، ورفعها يدل على أن ذكاة الجنين من ذكاة أمه، فلا حاجة إلى تذكيته بعد تذكيتها.

---

[٦] السمين الحلبي: أحمد بن يوسف، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون. تحقيق: أحمد محمد الخرّاط، دار القلم، دمشق، ط٢، ٢٠٠٣م، ج٢ ص٢٧٥-٢٧٦.

[٧] انظر في "معجم القواعد الفقهية الإباضية" لمحمود مصطفى عبّود آل هرموش، ٢ج، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، مسقط، د.ط، د.ت ، ، ج١ ص٨١.

[٨] رقم الحديث ٢٨٢٧ رواه مُسَدَّد.

[٩] طويلة، أثر اللغة في اختلاف المجتهدين، ص١٢٧-١٢٩.

٢) حتى لو قدرنا نصب "ذكاة" الثانية فإنها منصوبة على الظرفية على تقدير (ذكاةُ الجنين حاصلة وقت ذكاة أمه) أو منصوبة بنزع الخافض على تقدير (ذكاةُ الجنين داخلة ذكاةَ أمه).
٣) لا يعقل أن يكون السائلون قد سألوا عن حكم الجنين الحي إذ الشك لا يقع فيه بل يقع في الميت، ولذا قالوا (أنلقيه أم نأكله؟).
٤) الجنين تابع لأمه لأنه جزء منها، والقياس يقتضي أن يتبع الجزء الكل في الحِلّ بالتذكية.

القول الثاني للإمام أبي حنيفة وزفر، أنه لا يحل أكله ما لم يخرج حيًّا فيذكّى؛ لأن ذكاة حيوان لا تكون ذكاة حيوان آخر، وأولوا الحديث إلى معنى (ذَكُّوا الجنين كما تذكون أمَّه).

القول الثالث للإمام مالك، وهو اشتراط أن يكون الجنين تمام الخَلْق وأن يظهر عليه الشَّعَر ليحل بذكاة أمه.

الجانب الثالث: علاقة المجاز بالنحو:

ينقسم المجاز من حيث البِنْيَةُ التي شكّلتْه قسمين، هما:

القسم الأول مجاز لغوي يكون بنقل اللفظ من حقيقته اللغوية إلى معان أخرى لها صلة بحقيقته اللغوية، وهذه الصلة بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي على نوعين:

١) صِلَةُ مُشَابَهةٍ تسمى الاستعارة.
٢) صلاتٌ أخرى غيرُ التشبيه تُجْمَع في المجاز المرسل.

القسم الثاني مجاز عقلي تستعمل فيه الألفاظ على حقائقها لكن التجوز حاصل في الإسناد.

والذي يهمنا من مبحث المجاز ما يحصل بسبب مسائل نحوية هي على النحو الآتي:

المسألة الأولى: إطلاق المصدر على الذات نحو (رجُلٌ عَدْلٌ) على سبيل المبالغة يحول التركيب إلى مجاز مرسل علاقته مصدرية.

المسألة الثانية: إطلاق الاسم المعرفة وإرادة النكرة نحو {وادْخُلُوا البابَ سُجَّدًا} [سورة البقرة: ٥٨] والمراد: ادخلوا بابًا من أبوابها؛ فهو مجاز مرسل.

المسألة الثالثة: حذف عنصر في الجملة فيقع المجاز المرسل، نحو حذف المضاف وإقامة المضاف إليه في {وأُشْرِبوا في قُلُوبِهِمُ العِجْلَ} [سورة البقرة: ٩٣]. أو حذف المضاف إليه نحو {فَقَبَضْتُ قَبْضَةً مِن أَثَرِ الرسولِ} [سورة طه: ٩٦] أي من أثرِ حافرِ فرسِ الرسول. أو حذف الفعل نحو {فَمَنْ كانَ مِنكم مريضًا أو على سَفَرٍ فَعِدّةٌ مِن أيامٍ أُخَرَ} [سورة البقرة: ١٨٢] أيْ: فأفْطَرَ فَعِدَّةٌ.

المسألة الرابعة: الجمل الخبرية المستعملة بمعنى الإنشاء نحو {والوالِداتُ يُرْضِعْنَ أولادَهُنّ} [سورة البقرة: ٢٣٣] أي فَلْيُرْضِعْنَ.

المسألة الخامسة: التكثير باستعمال (رُبّ) الدالة على التقليل، نحو {رُبَما يَوَدُّ الذين كَفَرُوا لو كانُوا مُسْلِمِينَ} [سورة الحجر: ٢].

وفهم المجاز مهم للفقهاء لأن كلام الله وكلام الرسول لا يخلوان منه؛ كما أوضحنا في أمثلة المسائل السابقة.

الجانب الرابع: علاقة الكناية بالنحو:

اشتهر تعريف الكناية بأنها لفظ أُطْلِقَ وأُرِيد به لازمُ معناه، مع جواز إرادة المعنى الأصل. ولما كان المراد من الكناية غير ظاهر ((فإن الحكم لا يثبت بها إلا عند وجود النية أو القرينة الدالة على الحال؛ بأن يعلم السامع أن المتكلم نوى من كلامه أحد معانيه؛ إذ لابد من دليل يزول به التردد، ويترجح به بعض الوجوه، وينبني على ذلك ما يلي:

١) لا يثبت بالكناية ما يندرئ بالشبهة كالحدود والكفارات.

٢) كنايات الطلاق تحتاج إلى نية، وهي تفيد البينونة عند الحنفية، وتقع رجعية عند الشافعية))[١٠].

وتنقسم من حيث المُكَنَّى عنه إلى أقسام لها علاقة بالتركيب، وهي:

١) كناية عن الصفة، وهي أن يُذْكَر الموصوف والنسبةُ إليه ولا تُذْكَر صفته المرادة؛ بل تذكر صفة أخرى، مثل وصف الخنساء أخاها صخرًا أنه طويل النجاد؛ فقد ذكرت صخرًا ونسبت إليه طول النجاد، وهي تقصد صفة الشجاعة فيه؛ إذ يلزم من طول حِمَالة السيف طولُ صاحبها، ويلزم من طولِه شجاعتُه عادةً. ومنه قوله تعالى {ولا تَقُلْ لهما أُفٍّ} [سورة الإسراء: ٢٣] فقد نهاه عن قول أف لكنه قصد أن ينهاه عن صفة العقوق.

٢) كناية عن الموصوف: وهي أن يصرح بالصفة والنسبة دون الموصوف، كقول الشاعر (والطاعنين مجامع الأضغان) فقد كنّى عن القلوب بوصفها مجامع للأضغان، وجعل الطعن في الصفة.

٣) كناية عن النسبة: كأن يكني عن نسبة المجد إلى زيد بقوله (المجد بين يديْ زيدٍ) بنسبة المجد إلى ما له صلة بزيد وهو يداه. ومنه قوله تعالى {فإنْ طَلَّقَها فلا تَحِلُّ لَهُ مِنْ بَعْدُ حتّى تَنْكِحَ زَوْجًا غَيْرَهُ} [البقرة: ٢٣٠] فقد نَسَب النكاح إلى المطلقة، والأصل أن المرأة تُنْكَح، وتلك النسبة وُضِعَتْ نكايةً بالرجل الذي طلقها؛ ليعلم أن مصير زواجها واختيارَها للزوج القادم صار بيدها.

الجانب الخامس: حروف المعاني:

حروف المعاني من أكثر ألفاظ العربية تعدّدًا في المعنى، وعلى الرغم من أن كلًّا منها بابٌ في معنى معين فإن هذا المعنى الأساس لا يثبت في كثير من السياقات؛ بل يتغير إلى معان أخرى. وهذا التغيُّر يُكْسِبُ النص الشرعي تعدُّد التخريج بين الفقهاء، ومن ثم اختلاف الأحكام والعلل. ونذكر من هذا

---

[١٠] نفسه. ص١٦٢.

قوله صلى الله عليه وسلم: ((مَن صام رمضان ثم أتبعه بستة من شوال فكأنما صام الدهرَ كلَّه))[١١]. فقد اختلفوا في اشتراط أن تكون الأيام الستة عقب يوم العيد، ذلك لأن في الحديث الحرف (ثُمّ) الدال على التراخي، وفيه أيضًا الفعل (أتبع) الدال على التوالي[١٢].

ثانيًا: ما انتفع به النحو من الفقه:

تظهر ملامح التأثير جلية في أصول النحو؛ إذ تأثرت كثيرًا بأصول الفقه، فأما أصول النحو فهو ((...علم يُبْحَث فيه عن أدلة النحو الإجمالية؛ من حيث هي أدلته، وكيفية الاستدلال بها وحال المستدل، فقولي (علم) أي صناعة... وقولي (عن أدلة النحو) يُخرج كل صناعة سواه وسوى النحو... وقولي (الإجمالية) احتراز من البحث عن التفصيلية؛ كالبحث عن دليل خاص بجواز العطف على الضمير المجرور من غير إعادة الجار... ونحو ذلك، فهذه وظيفة علم النحو نفسه لا أصوله، وقولي (من حيث هي أدلة) بيان لجهة البحث عنها أي البحث عن القرآن بأنه حجة في النحو... وعن السنة كذلك... وعن كلام من يوثق بعربيته كذلك، وعن اجتماع أهل البلدين، أي أن كلاً مما ذكر يجوز الاحتجاج به دون غيره، وعن القياس وما يجوز من العلل فيه، وما لا يجوز. وقولي (وكيفية الاستدلال بها) أي عند تعارضها ونحوه كتقديم السماع على القياس... وقولي (وحال المُسْتَدِل) أي المُسْتَنْبِط من الأدلة المذكورة أي صفاته وشروطه، وما يتبع ذلك من صفة المقلِّد والسائل...))[١٣].

((وأما موضوع أصول الفقه: فاعلم أن موضوع كل علم هو الشيء الذي يبحث في ذلك العلم عن أحواله العارضة لذاته، ولمّا كانت مباحث الأصوليين في علم الأصول لا تخرج عن أحوال الأدلة الموصلة إلى الأحكام الشرعية المبحوث عنها فيه، وأقسامها، واختلاف مراتبها، وكيفية استثمار الأحكام الشرعية عنها على وجه كلي؛ كانت هي موضوع أصول الفقه))[١٤].

ويمكننا أن نقول إن أصول الفقه علم يدرس العلاقة بين خمسة عناصر هي:

١) الحاكم: الله جل جلاله.
٢) المحكوم عليه: العباد المكلفون.
٣) الحكم: الأمر الذي يريده الحاكم من المحكوم عليه.
٤) المجتهد: الذي يستنبط الحكم.
٥) طرق الاستنباط: القواعد اللغوية ومقاصد الشريعة.

[١١] السالمي: عبدالله بن حميد بن سلوم، شرح الجامع الصحيح مسند الإمام الربيع بن حبيب، مكتبة الإمام نورالدين السالمي، مسقط، ط١٠: ٢٠٠٤م، ج٢ ص١٩.
[١٢] نفسه.
[١٣] السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (ت٩١١هـ)، الاقتراح في علم أصول النحو، د.ق، دار المعارف، حلب، د.ط، ١٣٥٩هـ، ص٤،٥.
[١٤] الآمدي: أبو الحسن علي بن أبي علي بن محمد (ت ٦٣١هـ)، الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق: الشيخ إبراهيم العجوز، ٤ج، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م، مج١ ج١ ص٨.

وأما الجوانب التي تُظْهِر تأثير الأصوليين الفقهاء في الأصوليين النحاة فهي:

١) أطلق النحاة الأصوليون على العلم الذي يدرس منهج النحو ونظريته اسم "أصول النحو"[١٥] أو أدلته كما فعل الأصوليون بأصول الفقه.

٢) نقل النحاة الأصوليون من المحدّثين شرط عدالة الراوي واتصال السند في المرويّ[١٦] كما فعل الأصوليون.

٣) جوّز النحاة الأصوليون تسمية المقيس عليه بالأصل محاكاة للأصوليين[١٧].

٤) جعل النحاة الأصوليون أدلتهم المعتبرة أربعة كالأصوليين[١٨]، وفصلوا بعض الأدلة الكلية عن أدلتها الجزئية المتفرعة عنها؛ كفصلهم بين دليل القياس والاستدلال بالأولى الذي هو قياس الأولى على غير الأولى[١٩]؛ رغم أن أدلة النحو تختلف عن أدلة الفقه لاختلاف مجال البحث.

٥) فرق النحاة بين الأدلة الإجمالية التي يبحثها أصول النحو والأدلة التفصيلية التي يختص بها النحو، كما فرق الفقهاء بين فروع الفقه وأصوله.

٦) اشتغل النحاة الأصوليون بمباحث ليست من نظرية النحو محاكاة منهم لمباحث أصول الفقه، ومن ذلك استدلالهم بعدم الدليل في الشيء على نفيه؛ كنفيهم أن أقسام الكلام أربعة بحجة عدم وجود دليل عليه[٢٠].

٧) جعل النحاة للقياس أربعة أركان هي المقيس والمقيس عليه والحكم والعلة[٢١]؛ كما للقياس الفقهي.

٨) قسّم النحاةُ الحكم النحوي إلى واجب وممنوع وحسن وقبيح وخلاف الأولى وجائز على السواء[٢٢]؛ دون وجه مناسبة بين الشريعة واللغة الاجتماعية.

---

[١٥] من الكتب التي خصصها مصنّفوها لأصول النحو: "الإغراب في جدل الإعراب" و"لمع الأدلة" لأبي البركات الأنباري (ت٥٧٧هـ)، "الاقتراح في علم أصول النحو" للسيوطي (ت٩١١هـ)، "ارتقاء السيادة في علم أصول النحو" لأبي زكريا الشاوي (ت١٠٩٦هـ).

[١٦] انظر مثلًا في "لُمَع الأدلة" للأنباري: أبو البركات عبد الرحمن بن محمد (٥١٣- ٥٧٧هـ)، تحقيق: سعيد الأفغاني، ط٢، بيروت، دار الفكر، ١٣٩١هـ / ١٩٧١م ص٨١.

[١٧] انظر مثلًا في "الاقتراح في أصول النحو" للسيوطي ص٤٤.

[١٨] قد فصّلنا أدلة النحاة ورُتَبَها في كتابنا التعليل النحوي في الدرس اللغوي القديم والحديث، عَمّان: دار المسيرة ط١: ١٤٢٧هـ/٢٠٠٧م، ص١٠٣-١٠٦.

[١٩] ومثاله أن يقول النحوي : "إن نائب الفاعل مرفوع لأنه يقبل الإسناد"، فنقول بالبداهة: إن الفاعل يرفع أيضاً لأنه يقبل الإسناد كنائب الفاعل؛ بل إنه أولى بالرفع لأن الرفع - كما يظن النحاة- للأقوى، والفاعل أقوى من نائب الفاعل الذي يدل معناه على المفعول به. انظر في لمع الأدلة للأنباري ص١٣١-١٣٢.

[٢٠] انظر في لمع الأدلة للأنباري ص١٤٢.

[٢١] انظر في الاقتراح للسيوطي ص٤٤.

[٢٢] نفسه ص١٠-١١؛ الشاوي: أبو زكريا يحيى بن محمد بن محمد النايلي الجزائري (١٠٩٦هـ). ارتقاء السيادة في علم أصول النحو. تحقيق: عبد الرزاق عبد الرحمن السعدي. دار الأنبار: بغداد. ١٤١١هـ/ ١٩٩٠م، ص٤١.

٩) ذكر النحاة من أصناف الحمل: القياس الجلي والخفي، وقياس الأولى وقياس الأدون والقياس المساوي، وقياس العلة والشبه والطرد، والقياس والاستحسان[٢٣]، وكلها أصناف سبقهم إليها الأصوليون.

١٠) تُشْبِه العلتان النحوية الحقيقية وغير الحقيقية العلتين الفقهيتين: مقصد التشريع الذي هو السبب الحقيقي الذي قصده المشرّع من العلة الفقهية، والسبب الفقهي الذي هو علة اختارها المشرع وليست علة حقيقية. ولو كانت العلة النحوية مستمدة من الفلسفة والكلام لما سميت العلة النحوية غير الحقيقية بالعلة الأولى؛ لأن العلة الأولى عن الفلاسفة والمتكلمين هي علة العلل ومصدر كل علة، ويُعَدّ المولى عز وجل إياها في رأي بعضهم[٢٤].

١١) كما لاحظنا التطور النحوي المساير للتطور الفقهي؛ فحين تطورت أصول الفقه استفاد منها النحاة وأولهم ابن جني فعملوا للنحو أصولًا على وفق أصول الفقه، وحين ازداد نفوذ مذهب الظاهرية الفقهي في القرن السادس الهجري ظهر ابن مضاء في هذا القرن ليعمل بالظاهرية في النحو.

١٢) وأستأنس بذكر أن الأصوليين جعلوا للعلة ٢٤ شرطاً[٢٥] في الترجيح بأن هذا العدد كان أثره على علل الجليس الدينوري لا سيما أنه لا يوجد بينها رابط موضوعي يسوّغ عددها ؛ فكأنها وضعت محاكاة لعدد شروط العلة الفقهية كما حاكا النحاة الأصوليين في الأمور السابقة دون مسوّغ مقنع.

١٣) ذكر النحاة مسالك العلة وشروطها وقوادحها كما ذكرها الأصوليون قبلهم[٢٦].

المبحث الثاني: نماذج من المصنَّفات الأصولية المعتنية بتوظيف اللغة والنحو في تخريج المسائل الفقهية:

أولًا: "المستصفى من علم الأصول" لأبي حامد محمد بن محمد بن محمد الغزالي (٤٥٠- ٥٠٥هـ):

وهو من قرية غَزَالة في بلاد طُوس، ولازم الإمام الجويني في نيسابور ودرّس فيها في المدرسة النظامية، ثم انتقل إلى بغداد فكان يَحْضُر مجلسَه نحوُ أربعمائة صاحب عمامة، ولمّا رأى إقبال الناس عليه انصرف إلى علم أسرار الدين، فرحل إلى الحجاز ثم دمشق ثم بيت المقدس حيث ألف كتابه "إحياء علوم الدين"، وعاد إلى موطنه ودُفِن فيه، وهو في عقيدته يتابع الأشعرية، لكنه في أصول الفقه يتابع

[٢٣] انظر في: لمع الأدلة للأنباري ص١٠٥؛ الاقتراح للسيوطي ص٤٢-٤٣.
[٢٤] انظر في: الإيضاح في علل النحو لأبي القاسم عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي، تحقيق: مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، ط٥: ١٩٨٦م، ص٦٤-٦٥؛ التعريفات لعلي بن محمد الجرجاني (٧٤٠-٨١٦هـ)، تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط٢: ١٤١٣هـ = ١٩٩٢م ص٨٦؛ التعليل النحوي للكندي ص١٢٦ وما بعدها.
[٢٥] ذكر ذلك العدد: وهبة الزحيلي، أصول الفقه الإسلامي، دمشق، دار الفكر، د.ط، ١٤١٦هـ/ ١٩٩٦م ج١ ص٦٥٢.
[٢٦] ذَكَرَ مسالك العلة وشروطها وقوادحها أبو حامد الغزالي محمد بن محمد الطوسي (٤٥٠-٥٠٥هـ) ، المستصفى من علم الأصول، تحقيق: سليمان الأشقر، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤١٧هـ = ١٩٩٧م ج٢ ص٢٩٨-٣١٨.

الشافعي في مسائل ويخالفه في مسائل، وله اهتمام بالفلسفة والمنطق، ورغم أن له كُتُبًا عِدّةً في الأصول فإن كتابه "المستصفى من علم الأصول" أشهرها ولعله آخر ما ألّفه في حياته[٢٧].

وقد أوضح الغزالي علاقة أصول الفقه باللغة في مقدمة كتابه إذ جعل علم أصول الفقه قائمًا على أربعة أقطاب هي: الحكم الذي يصدر من الحاكم، والمُثْمِر وهو الكتاب والسنة والإجماع، والمستثمر وهو المجتهد، وجعل القطب الثالث طرق الاستثمار، وقال إنها أربع، "**الأولى: دلالة اللفظ من حيث صيغته**، وبه يتعلق النظر في صيغة الأمر والنهي، والعموم والخصوص، والظاهر والمؤوَّل والنص. والنظرُ في كتاب الأوامر والنواهي، والعموم والخصوص نظرٌ في مقتضى الصِّيَغ اللغوية. **وأمّا الدلالة من حيث الفحوى والمفهوم** فيشتمل عليه كتاب المفهوم ودليل الخطاب. **وأما الدلالة من حيث ضرورة اللفظ واقتضاؤه** فيتضمن جملة من إشارات الألفاظ؛ كقول القائل "أعْتِقْ عبدَك عني"، فتقول "أعتقتُ"؛ فإنه يتضمن حصول المُلْكِ للمُلْتَمِس ولم يتلفظا به، ولكنه من ضرورة ملفوظهما ومقتضاه. **وأما الدلالة من حيث معقول اللفظ** فهو قوله صلى الله عليه وسلم "لا يقضي القاضي وهو غضبان"؛ فإنه يدلّ على الجائع والمريض والحاقد بمعقولِ معناه، ومنه ينشأ القياس وينجر إلى بيان جميع أحكام القياس وأقسامه"[٢٨].

ثانيًا: كتاب "تخريج الفروع على الأصول" للإمام محمود بن أحمد الزَّنْجاني (٥٧٣- ٦٥٦هـ):

يُكَنّى الزنجانيُّ بأبي المناقب، وهو شافعي من مدينة زَنْجان على حد أذربيجان قُرْبَ بحر قزوين، درّس في المدرسة النظامية في نيسابور ثم المستنصرية في بغداد، وأصبح نائب قاضي القضاة وعُزِل، واستُشهد في نكبة سقوط الخلافة العباسية بدخول هولاكو والتتار بغداد[٢٩]. وهو في كتابه هذا يقابل بين آراء أصحابه الشافعية وآراء الحنفية، وذكر كثيرًا من المسائل الشرعية المتعلقة باللغة. نذكر منها: مسألة الخلاف في دلالة حرف العطف الواو بين أن تكون للترتيب عند الشافعية وأن تكون للاشتراك المطلق عند الحَنَفِيّة[٣٠]. وقولهم "إذا أُمِر المُكلَّف بفعلٍ أجزأه من ذلك ما يقع عليه اسم الفعل المأمور به عند الشافعي، وقال قوم: لابد من فعل كل ما يتناوله اسمُه"[٣١]. وإذا دار اللفظ بين الحقيقة والمجاز جاز أن يكون كلاهما مرادًا عند الشافعي، وقال أبو حنيفة: لا يجوز إرادة الحقيقة والمجاز في حالة واحدة[٣٢]. وكلمة "مِن" للتبعيض عند الشافعي، ولابتداء الغاية عند أبي حنيفة[٣٣]. ومطلق الأمر يقتضي التكرار عند

[٢٧] انظر في ترجمته في "معجم المؤلفين" لعمر رضا كحالة، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١: ١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م، ج٣ ص٦٧١.
[٢٨] الغزالي، المستصفى من علم الأصول، ج١ ص٤١.
[٢٩] انظر في ترجمته في "معجم المؤلفين" لعمر رضا كحالة، ، ج٣ ص٧٩٧.
[٣٠] الزنجاني، محمود بن أحمد (ت٦٥٦هـ)، تخريج الفروع على الأصول، تحقيق: محمد أديب الصالح، العبيكان، الرياض، ط٢: ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م، ص٦٠-٦٣.
[٣١] نفسه، ص٦٤-٦٦.
[٣٢] نفسه، ص٧١-٧٣.
[٣٣] نفسه، ص٧٤-٧٥.

الشافعي ولا يقتضيه عند أبي حنيفة[٣٤]. والأمر المطلق المجرد من القرائن يقتضي الفور عند الشافعي، وذهب الكثير إلى أنه على التراخي[٣٥]. والنفي المضاف إلى جنس الفعل يجب العمل بمقتضاه ولا يُعَدّ المُجْمَلات عند الشافعية، وذهب الحنفية إلى امتناع العمل به[٣٦]. والشرط إذا دخل على السبب –ولم يكن مبطلًا– كان تأثيره في تأخير حكم السبب إلى حين وجوده لا في منع السببية عند الشافعية، وذهب الحنفية إلى أن الشرط إذا دخل على السبب يمنع انعقاده سببًا في الحال[٣٧]. وحقيقة الاستثناء إخراج بعض الجملة عن الجملة بحرف (إلا) أو ما يقوم مقامه، وزعم أبو حنيفة أن الاستثناء لفظ يدخل على الكلام العام فيمنعه من اقتضاء العموم والاستغراق[٣٨]. تخصيص الحكم بصفة من أوصاف الشيء يدل على نفي الحكم عما عدا محل تلك الصفة المفهوم عند الشافعية، ومع الحنفية ذلك[٣٩]. والأمر المطلق الكلي لا يقتضي الأمر بشيء من جزئياته عند الشافعية، ويقتضي ذلك عند الحنفية[٤٠]. والأمر بالشيء ليس نهيًا عن ضده، وكذا العكس؛ عند الشافعية، وذهب الحنفية إلى خلاف ذلك[٤١]. والمطلق والمقيد إذا وردا في حادثة واحدة لا يحمل المطلق على المقيد عند أبي حنيفة، وقال الشافعي: يحمل[٤٢]. وإذا دار اللفظ بين معناه الشرعي ومعناه اللغوي يُرَجَّح حملُه على المعنى الشرعي عند الشافعية وعلى اللغوي عند الحنفية[٤٣]. وكلمة (حتى) للغاية في قوله تعالى {حتى تنكح زوجًا غيره} عند الشافعي، وقال أبو حنيفة: هي للرفع والقطع[٤٤]. ونفي المساواة بين شيئين يقتضي العموم عند الشافعي بخلاف الحنفية[٤٥]. واللفظ المشترك يُحْمَل على جميع معانيه عند الشافعي، ومَنَعَ القَدَريةُ والحنفيةُ ذلك[٤٦]. وللعموم صيغة ولفظ يدل عليه مع الاحتمال فَيُوجِبُ العمل دون العِلْم عند الشافعي، وذهبت الحنفية إلى أن للعموم ألفاظًا شرعية لا يدخلها التخصيص قطعًا ويقينًا[٤٧]. وكلمة (مَن) إذا وقعت شرطًا عمّت الذكور والإناث عند الشافعي، وخصّها الحنفية بالذكور[٤٨]. واللفظ العام إذا ورد على سبب خاص يختص به عند الشافعي، وذهبت الحنفية إلى أن ذلك لا يمنع التعلق بعموم اللفظ[٤٩]. والاستثناء إذا تَعَقَّبَ جُمُلًا نَسَقًا بعضُها على

[٣٤] نفسه، ص٧٨-٨٠.
[٣٥] نفسه، ص١٠٥-١٠٦.
[٣٦] نفسه، ص١١٣-١١٨.
[٣٧] نفسه، ص١٣٨-١٤٠.
[٣٨] نفسه، ص١٤١-١٤٦.
[٣٩] نفسه، ص١٤٧-١٤٨.
[٤٠] نفسه، ص١٨٣-١٨٦.
[٤١] نفسه، ص٢٢١-٢٢٣.
[٤٢] نفسه، ص٢٣٠-٢٣٢.
[٤٣] نفسه، ص٢٣٨-٢٤٠.
[٤٤] نفسه، ص٢٥٣-٢٥٤.
[٤٥] نفسه، ص٢٥٦.
[٤٦] نفسه، ص٢٧٢-٢٧٤.
[٤٧] نفسه، ص٢٨٢-٢٨٤.
[٤٨] نفسه، ص٢٨٩.
[٤٩] نفسه، ص٣٠٧-٣٠٩.

بعض رجع إلى جميع الجمل عند الشافعي، وقال أبو حنيفة: يختص بالجملة الأخيرة[٥٠]. والمجاز خَلَفٌ عن الحقيقة في الحكم عند الشافعي، وقال أبو حنيفة: المجاز خلف عن الحقيقة في التكلم والنطق[٥١].

ثالثًا: "شرح تنقيح الفُصُول في اختصار المحصول في الأصول" للإمام أحمد بن إدريس القَرافي (٦٢٦- ٦٨٤هـ)[٥٢]:

الإمام القرافي أصله من المغرب، لكن أسرته انتقلت إلى قرية بوش في صعيد مصر، وهو من المالكية، درس على يد الإمام ابن الحاجب والإمام العز بن عبدالسلام، وهو في هذا الكتاب يشرح كتاب "المحصول في الأصول" للإمام محمد بن عبدالله فخر الدين الرازي (ت٦٠٦هـ).

خصّص الإمام القَرافي في كتابه هذا فصولًا كثيرةِ لمباحث لغوية ولاسيما في الباب الأول؛ إذ جعل الفصل الرابع منه في الدلالة وأقسامها، والفصل الخامس في المشترك والمتواطئ والمترادف والمرتجل والعَلَم والمضمر والنصّ والظاهر والمُبَيَّن والعام والمطلق والأمر، والفصل السابع في الفرق بين الحقيقة والمجاز، والفصل الثامن في التخصيص، والفصل التاسع في لحن الخطاب وفحواه ودليله وتنبيهه واقتضائه ومفهومه، والفصل العاشر في الحصر. وأما الباب الثاني فجعله كله في معاني الحروف، والباب الثالث في تعارض مقتضيات الألفاظ، والباب الرابع في الأوامر، والباب الخامس في النواهي، والباب السادس في العمومات، والباب السابع في أقل الجمع، والباب التاسع في الشروط، والباب العاشر في المطلق والمقيد، والباب الحادي عشر في مفهوم المخالفة، والباب الثاني عشر في المجمل والمُبَيَّن.

رابعًا: "طَلْعةُ الشمس" للإمام عبدالله بن حميد السالميّ (١٢٨٤- ١٣٣٢هـ)[٥٣]:

هو إباضي من أهل عُمان، عاش ثمانية وأربعين عامًا فقط لكنّه كوّن دولة إسلامية وعَيَّن فيها إمامًا، وأغلب دراسات المذهب الإباضي معتمدة على كُتُبِه في الفقه وأصوله والحديث والتاريخ والعقيدة، وله كُتُب ورسائل في البلاغة والعَروض والمناظرات والسِّيَر، وله ديوان شعر ومنظومات غزيرة في شتّى المعارف الشرعية واللغوية. وكتابُه طلعة الشمس شرح لقصيدة نَظَمَها بعنوان "شمس الأصول"، وهو في كتابه هذا يقابل بين آراء المعتزلة والأشعرية والشيعة ويُقدِّم رأيه الذي يُمثِّل في الغالب رأي المذهب الإباضي، وهو كتاب يقع في جزأين، فاهتم بالجانب اللغوي اهتمامًا عظيمًا إذ خصص له الجزء الأول -البالغ خمسمائة وأربع وأربعين- فذكر فيه القراءات، والخاص والعام (١٦ مبحثًا)، والمقيد والمطلق (٥١ مبحثًا)، والمحكم والمتشابه والمجمل والنص والظاهر (١٣ مبحثًا)، والحقيقة والمجاز (٩ مباحث) والحروف (١١ مبحثًا) والظروف (٢٠ مبحثًا).

---

[٥٠] نفسه، ص٣٢٥-٣٣٠.
[٥١] نفسه، ص٣٣١-٣٣٢.
[٥٢] حقّقه: ناجي السويد، المكتبة العصرية، بيروت، ط١: ١٤٣٢هـ/ ٢٠١١م.
[٥٣] حقّقه عمر حسن القيّام، ٢ج، مكتبة الإمام السالمي، بدية في سلطنة عُمان، ٢٠١٠م.

المبحث الثالث: ملامح التوظيف في كتاب الكوكب الدري للإمام الأسنوي:

الملمح الوظيفي الأول: تَمَيُّزه مِن سائر كتب الأصول بالاقتصار على أثر النحو في الفقه:

كتاب "الكوكب الدري في كيفية تخريج الفروع الفقهية على المسائل النحوية" لمؤلفه عبدالرحيم بن الحسن الأسنوي المصري الشافعي (٧٠٤- ٧٧٢هـ) يُعدّ من الكتب الأولى التي خُصِّصتْ للأحكام الشرعية المتوقفة على القواعد اللغوية عمومًا والنحوية خصوصًا إن لم يكن الكتابَ الأولَ في هذا المضمار.

يرى المؤلف في مقدمة كتابه أن الفقه هو علم الحلال والحرام، وبه صلاح الدنيا والآخرة، وأنه مستمد من أصول الفقه وعلم العربية، وسبب أهمية العربية أن فهم الكتاب والسنة متوقف على فهمها. ويقرر المؤلف أنه أراد تأليف كتابين لم يسبقه إليهما أحد، أحدهما يمزج بين الفقه وأصوله بتخريج الفروع الفقهية على الأصول الفقهية، والآخر يمزج بين الفقه والنحو بتخريج الفروع الفقهية على الفروع النحوية؛ فكان الكتابُ الأول هو "التمهيد"، وكان الكتابُ الثاني هو "الكوكب الدري"[٥٤].

يبدأ الأسنوي كل مبحث من مباحث الكوكب الدري بذكر قاعدة نحوية، ثم يذكر المسائل الفقهية التي يُحْتَكَم فيها بتلك القاعدة، وينثر رأي أصحابه الشافعية في تلك المسائل سواء كان رأيهم موافقًا للقاعدة النحوية أو مخالفًا لها، وإن لم يجد لأصحابه رأيًا فيها اجتهد برأي مناسب لمذهبه الشافعي.

ومن المعلوم أن المجتهد في الفقه لا يتوصل إلى الحكم الشرعي بمعرفته بقواعد العربية وحدها؛ بل بمجموعة معارف وأدلة صنّفها محمد بن أحمد المالكي التلمساني (٧١٠- ٧٧١هـ) إلى جنسين[٥٥]:

الجنس الأول: الدليل بنفسه: وهو نوعان:

النوع الأول: ما كان أصلًا بنفسه، وهو صنفان:

الصنف الأول: الأصل النقلي: هو ما كان صحيح السند إلى الشارع عليه الصلاة والسلام سواء كان قرآنًا أو سنة ثابتة، ويكون متضح الدلالة على الحكم المطلوب، مُسْتَمِرَّ الأحكام (غير منسوخ)، راجحًا على كل ما يعارضه من جهة السند أو من جهة المتن.

الصنف الثاني: الأصل العقلي: وهو الاستصحاب.

النوع الثاني: ما كان لازمًا عن الأصل: وهو القياس.

الجنس الثاني: المتضمن للدليل: وهو قول الصحابي.

ومن هذا التقسيم ندرك أن المساحة المخصصة للغة في أصول الفقه –وهي المعنونة في كتبهم بعنوان "الدلالة"– لا تعدو أن تكون شرطًا واحدًا من أربعة شروط للصنف الأول من النوع الأول من

[٥٤] الأسنوي، عبدالرحيم بن الحسن (ت٧٧٢هـ)، الكوكب الدري في كيفية تخريج الفروع الفقهية على المسائل النحوية، تحقيق: عبدالرزاق السعدي، دار الأنبار: بغداد؛ دار سعد الدين: دمشق، ط٢: ١٤٣٢هـ/ ٢٠١١م، ص١٧١-١٧٩.
[٥٥] هذا التقسيم يتخلل كل كتابه "مفتاح الوصول إلى بناء الفروع على الأصول"، تحقيق: محمد بن كامل المسندي، دار الجيل الجديد، الطائف، ط١: ٢٠١١.

الجنس الأول للأدلة، فإذا كانت هذه هي المساحة الضيقة المخصصة للدلالة فكيف تكون المساحة المخصصة للنحو داخل الدلالة؟ وهو الأمر الذي يجعلنا نفهم الميزة التي تفرد بها كتاب الكوكب الدري للإمام الأسنوي إذ جاء كلُّه مختصًّا بأثر النحو في تخريج الأحكام الفقهية.

الملمح الوظيفي الثاني: طريقة ترتيب أبوابه ودورها في ربط الفقه بكل أبواب النحو:

إن سعة المعارف وكثرة التفاصيل لا تغني المتعلم مادامت غير منظمة، لأن تنظيم مادة الكتاب وفق رؤية واضحة معقولة يجعلها أقرب إلى نفوس المتعلمين، وقد سلك النحاة لتبويب مادة النحو مذاهبَ عِدّةً مَبْنِيّةً على أسس وضّحها كريم الخالدي هي[٥٦]:

الأساس الأول: العامل:

ومن الكتب التي قسمت أبوابها حسب العوامل كتاب العوامل المائة لعبدالقاهر الجرجاني (ت٤٧١هـ)، وتنقسم العوامل إلى عوامل لفظية وعوامل معنوية، ولأجل أن الفعل هو الأصل في العمل، وأن الاسم أشبه الفعل في العمل- فقد قدم النحاة الأبواب التي يكون فيها العامل هو الفعل، ثم الأبواب التي يكون عاملها الاسم، ثم الأبواب التي يكون عاملها الحرف. وهذه الطريقة لا يمكنها استيعاب جُلّ الموضوعات النحوية.

الأساس الثاني: البناء والإعراب:

إن الإعراب في الأسماء أوكد وأمكن وآصل، والإعراب في الأفعال فرع، وأما الحرف فهو مبني. فإذا كان الاسم عمدة استحق الرفع مثل الفاعل والمبتدأ والخبر لأن الضمة أقوى الحركات، وأما أضعف الأسماء فهي تستحق الخفض، وأما ما بقي من الأسماء فإنه في منزلة وسط لأن أفراده كثير، ولذا استحق النصب الذي هو أخف الحركات جهداً. وعلى هذا الأساس كان كثير من النحاة يقسمون أبواب كتبهم إلى أبواب تخص الاسم ثم الفعل ثم الحرف، وداخل باب الاسم يبدؤون بالمرفوعات ثم المنصوبات ثم المجرورات. ومن أمثلة الكتب التي جمعت بين أساس الإعراب وأساس تقسيم الكلم كتاب الأصول لابن السراج (ت٣١٦هـ).

الأساس الثالث: تقسيم الكلمة إلى اسم وفعل وحرف:

وهو تقسيم سار عليه سيبويه (ت١٨٠هـ) في "الكتاب" درجت عليه معظم كتب النحو، واستطاع استيعاب معظم مسائل النحو؛ لكن عيبه أنه وجه النحاة إلى الاقتصار على دراسة المفردة، والتقصير في المباحث المتعلقة بالجملة، وقد حاول الجرجاني الخلاص من هذا التقسيم بنظرية النظم التي اعتنت بالعلاقات النحوية والبلاغية الناشئة في الجملة.

الأساس الرابع: تقسيم الأبواب إلى مفرد وجملة:

[٥٦] كريم حسين ناصح الخالدي، مناهج التأليف النحوي، دار صفاء: عَمّان، ط١: ١٤٢٧/ ٢٠٠٧، ص١٣٥-١٥١.

ومن هذا كتاب "المفرد والمؤلف" للزمخشري الذي درس فيه أحوال المفرد (أنواع الاسم والفعل والحرف وأحكامها) والتركيب (أنواع الجملة). وهذا التقسيم أشمل نظراً لكنه لم ينل حظاً واسعاً من عناية النحاة.

الأساس الخامس: علاقة مباحث النحو بالصرف:

فبعض الكتب كانت تفصل بين أبواب النحو وأبواب الصرف كما فعل سيبويه، وبعضها يرى النحو والصرف علمين لا ينفك أحدهما عن الآخر، فتراه يخلط بينهما كما فعل المبرد (ت٢٨٥هـ) في المقتضب. وبعض النحويين ألف كتباً مستقلة في الصرف كما فعل المازني (ت٢٥٤هـ) في تصريفه.

ونضيف إلى تلك الأسس أساسًا سادسًا لاحظناه في المنظومات النحوية العمانية، وهو:

الأساس السادس: المناسبة:

وهو أن ينتقل المؤلف من باب إلى باب حين يجد أدنى مناسبة بين البابين، وكأنه يتداعى إليه كل قسم حين يتحدث عن القسم الذي سبقه، ومثله ما فعله أحمد الناعبي في القرن التاسع الهجري في منظومته النحوية "الفريدة المرجانية في علوم النحو وبيان العربية" فقد تحدث عن الباب العاشر عن اسم الفاعل، ووجد من المناسب أن يتحدث عن ضده وهو المفعول به فجعل المفعول به في الباب الحادي عشر، فلما فرغ من المفعول به رأى أن نائب الفاعل هو في المعنى مفعول به أيضاً، فجعله الباب الثاني عشر، ثم رأى أن هذه الأبواب مشتقة من أفعال فجعل الباب الثالث عشر والرابع عشر والخامس عشر للأفعال الماضية والمضارعة والآمِرة، وهكذا يسير به الحال في غالب المنظومة[٥٧].

ولا تخلو طريقة من الطرائق السابقة من ثغرة تؤدي إلى إفلات بعض المسائل النحوية من الترتيب، ذلك لأن ترتيب الأبواب على أساس العوامل يؤدي إلى التقصير في حق المعمولات ومسائل إسناد الأفعال إلى الضمائر والتضام والرتبة والذكر والحذف. والترتيب على أساس الإعراب يفوّت العناية بالمباحث التي ليست من الإعراب مثل الجنس والصيغ والتلازم والتنافر والربط والمركبات والاتصال والانفصال والزمن والأساليب والفروق المعنوية بين الأدوات. والترتيب على أساس الاسم والفعل والحرف يسقط من حساباته قضايا المركبات والجملة والخبر والإنشاء والأساليب. والترتيب على أساس الفصل بين النحو والصرف لا يخلو من تعنّت لعدم استغناء النحو عن مباحث الصرف. والترتيب على أساس المناسبة مرهون بالذاكرة وهي غير مبرأة من النسيان والغلط. ولعل الترتيب الرابع الذي هو على أساس المفرد والجملة هو الأكثر شمولًا وقدرة على سدّ الثغرات السابقة، وهو الترتيب الذي سلكه الأسنوي إذ رتب كتابه على أربعة أبواب:

الباب الأول في الأسماء.

---

[٥٧] الكندي: خالد بن سليمان؛ الكندي: أحمد بن عبدالله، القيمة العلمية للمخطوطات النحوية العمانية، مجلة كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، العدد ٩٧ صفر ١٤٣٨هـ/ نوفمبر ٢٠١٦م، ص٧٢٠-٧٢١.

الباب الثاني في الأفعال.

الباب الثالث في الحروف.

الباب الرابع في تراكيب متعلقة بأبواب متفرقة.

الملمح الثالث: الفروق الدلالية التي تنشأ عن المحورين الأفقي والعمودي للتركيب:

تحدث بول كوبلي عن فكرة الإحلال عند فرديناند دو سوسير (١٨٥٧– ١٩١٣م) ومثّل له بأننا في عبارة (جَلَسَتِ القطةُ على الحصيرة) نلاحظ مجموعة من العلامات مرتبة ترتيبًا مقبولًا، فالقطة في هذا التركيب مناسبة لأنها ليست الشاحنة ولا الجمرة الخبيثة ولا المشنقة، ولكن يمكن أن نضع مكان القطة (الكلب)، ويمكن أن نضع (الكرسي) بدلًا من الحصيرة، ونضع (نامت) بدلًا من جلست. وهذا ما يسمى بالعلاقات الاستبدالية paradigmatic أو المحور الرأسي[٥٨].

وفكرة المحور الأفقي والمحور العمودي عند تمّام حسّان أكثر وضوحًا؛ إذ تحدث عن النظام الصرفي فقال إنه يمكن وضع النظام الصرفي للغة العربية في صورة جدول له بُعدانِ[٥٩]:

١- البعد الرأسي: هو مباني التقسيم (الاسم ومعناه الاسمية، والفعل ومعناها الفعلية، والصفة ومعناها الوصفية، والضمير ومعناه الإضمار، والخالفة ومعناها الإفصاح، والظرف ومعناه الظرفية، والأداة ومعناها معنى التعليق بها).

٢- البعد الأفقي: هو مباني التصريف ومعانيها ((العدد (مفرد، مثنى، جمع) والجنس (مذكر، مؤنث) والتعيين (معرف، منكر) والوصل (اسم الموصول) والتوجيه (المتكلم والغائب والمخاطب))، وتتفرع من مباني التصريف هذه: لواصق وزوائد (مثل الضمائر المتصلة وعلامات التأنيث والسين والتاء في الاستفعال والنون في الانفعال... إلخ).

ويمكننا أن نمثل لفكرة الإحلال عند الأسنوي بما يلي:

على مستوى المحور العمودي يتحدث الأسنوي عن المصدر المنسبك (المصدر الصريح) والمصدر المنحل (المصدر المؤوَّل) فيقول ((المصدر المنسبك نحو (يعجبني صنعُك)، إن كان بمعنى الماضي أو الحال فينحلّ إلى (ما) والفعل نحو (ما صنعتُ أو تصنع)، وإن كان بمعنى الاستقبال فينحل إلى (أنْ) والفعل، وكذلك (أنّ) المشددة مع الفعل. وذَكَرَ في الارتشاف[٦٠] أن النحاة فرّقوا بين (انطلاقك) وبين (أنك منطلق) بأن المصدر لا دليل فيه على الوقوع والتحقق، و(أنْ) تدل عليهما. إذا علمت ذلك

[٥٨] بول كوبلي؛ ليتسا جانز، علم العلامات، ترجمة: جمال الجزيري، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ضمن سلسلة "أقدم لك" العدد ٥٤٩، ٢٠٠٥م، ص٢٢-٢٣.

[٥٩] انظر فيما كتبه: تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، ١٩٩٤م، ص٨٦.

[٦٠] يقصد "ارتشاف الضرب من لسان العرب" لأبي حيان محمد بن يوسف الأندلسي (ت ٧٤٥هـ).

فمن فروع المسألة: ما إذا قال: (أوصيتُ لك بأن تسكن هذه الدار) أو (بأن يخدمك هذا العبد) فإنه يكون إباحة لا تمليكًا حتى تبطل الوصية بموت الموصَى إليه، ولا يؤجر...))[٦١].

وعلى مستوى المحور الأفقي يتحدث الأسنوي عن تقديم المعمول على عامله، والخلاف في دلالة هذا التقدُّم على الحصر، قال: ((تقديم المعمول نحو {إياك عبد}[٦٢] و(زيدًا ضربتُ) وبـ(عمرٍو مررتُ)- لا يفيد الحصر عند سيبويه والجمهور؛ بل تقديمه للاهتمام به. وقال الزمخشري وغيره: إنه يدل عليه. ويتفرع على المسألة حِنْثُ الحالف بهذه الصيغة إذا كان ضَرَبَ غيره أو مرّ به ونحوَ ذلك))[٦٣]. تعدّد دلالات حروف الجر، ودور السياق النصّي (العناصر اللغوية المجاورة للحرف) في إمكان تحديد دالة حرف الجر: ((الباء المُوَحَّدة قد تكون للسببية كقوله تعالى {فَبِظُلْمٍ مِن الذين هادُوا حَرَّمْنا عليْهِمْ طَيِّباتٍ أُحِلَّتْ لَهُم} [سورة النساء: ١٦٠] وبمعنى (في) كقوله تعالى {وإنَّكُم لَتَمُرُّون عليهم مُصْبِحِينَ (١٣٧) وبالليلِ..} [سورة الصافات] أي: وفي الليل. إذا علمت ذلك فمن فروع المسألة: ما إذا قال: (إنْ عَصَيْتِ بِسَفَرِكِ فأنتِ طالقٌ)، فيُنظَر: إن أراد أحدهما ترتَّب الحكمُ عليه، وإن تعذَّر معرفةُ إرادته أو أطْلَقَ فالقياسُ أن الحكم لا يترتب على أحدِهما فقط؛ لجواز إرادة الآخَر))[٦٤].

الملمح الرابع: ربط المسائل النحوية والفقهية بوقائع تاريخية واجتماعية:

تستعمل الأداة (ال) في العربية استعمالين:

١) لبيان أنها جزء من تركيب الكلمة وأنها **لا تضيف معنى**، مثل (العباس) فإنه علم ولا تدل (ال) على معنى مضاف إلى عَلَمِيّته.

٢) لبيان أنها **تضيف معنى إلى الاسم** الذي دخلت عليه، وهي على نوعان:

أ- **ال الجنسية:** وهي التي تدخل على الاسم المفرد نحو (الرجل قوّام على المرأة) والجمع نحو {إنما المؤمنون إخوة}، وتفيد في العبارة الأولى الماهية أو الحقيقة لأنها بمعنى (معظم الرجال) وذلك لأن بعض الرجال ليسوا أكفاء، وتفيد في الآية الثانية الاستغراق لأنها تعني (كل المؤمنين). وهذه الإفادة لا علاقة لها بالإفراد والجمع.

ب-**ال العهدية:** عندما يستقصد المتكلم اسمًا -مفردًا أو جمعًا- يعرفه مثل (افتح الباب) فإن (ال) تفيد أن الاسم المُعرَّف بها معلوم معهود عند المتكلم وربما يكون معهودًا عند المخاطب أيضًا. وتأتي هذه المعرفة بثلاث طرائق:

---

[٦١] الأسنوي، الكوكب الدري، ص٢٨٥.

[٦٢] سورة الحمد: ٤.

[٦٣] الأسنوي، الكوكب الدري، ص٦٠٠.

[٦٤] الأسنوي، الكوكب الدري، ص٣٩٦.

- الأولى **عهدية حسية** وهي أن يتمكن المخاطب من إدراك الاسم المقصود بإحدى حواسّه كما لو قلتَ له (انظر إلى المصباح).
- الثانية **عهدية ذهنية** وهي أن يتمكن المخاطب من إدراك الاسم المقصود بعقله لأن موقفًا سابقًا بينه وبين المتكلم عن هذا الاسم مثل أن يسأل المتكلم (أين تركت المفتاح؟).
- الثالثة **عهدية ذكرية** وهي أن يذكر المتكلم الاسم المُنَكَّر المقصود ثم يتحدث عنه مرة أخرى بالتعريف كما في قوله تعالى {إنا أرسلنا إليكم رسولًا شاهدًا عليكم كما أرسلنا إلى فرعون رسولًا (١٥) فعصى فرعون الرسول فأخذناه أخذًا وبيلًا (١٦)} [سورة المزمل].

والقاعدة الأصولية –كما يذكر الأسنوي– أن المحلى بأل يدل على العموم (الجنس) ما لم تصرفه قرينة، ففي قوله تعالى {وأحل الله البيع} [سورة البقرة: ٢٧٥] إذا قلنا إن (ال) للعموم (الجنس) فإنه يجوز بيع كل ما لم تثبت حرمته نحو بيع لبن الآدميّات. ويدخل في دلالة العموم المضاف إلى المحلى بأل الجنسية نحو قول القائل: إن النبي صلى الله عليه وسلم (نهى عن بيع الغرر)، وكذلك المضاف إلى غير المحلى بأل نحو أن يوصي بالثلث لولد زيد، فـ(ولد زيد) يشمل كل أولاد زيد[٦٥].

((ومنها التلقيب بـ(ملِك الملوك) ونحوه، إذا قلنا إن المحلى بأل والمضاف يعمّ أيضًا... فيُنظر: إن أراد ملوك الدنيا ونحو ذلك وقامت قرينة للسامعين تدل عليه– جاز؛ سواءٌ كان متصفًا بهذه الصفة أم لا، كغيره من الألقاب الموضوعة للتفاؤل أو المبالغة. وإن أراد العموم فلا إشكال في التحريم أيْ تحريمِ الوضع بهذا القصد، وكذلك التسمية بقصد... وهذه المسألة وقعت في ببغداد في سنة تسع وعشرين وأربعمائة لمّا استولى المَلِك الملقَّب بجلالة الدولة أحدُ ملوك الديلَم على بغداد، وكانوا متسلطين على الخلفاء، فزِيد في ألقابه (شاهٍ شاهٍ الأعظم ملك الملوك) وخُطِب له بذلك على المنبر، فجرى في ذلك ما أحْوَجَ استفتاءَ علماءِ بغداد في جواز ذلك، فأفتى غيرُ واحد بجوازه، منهم القاضي أبو الطيب وأبو القاسم الكرخي وابن البيضاوي الشافعيون، والقاضي أبو عبدالله الصيرمي الحنفي، وأبو محمد التميمي الحنبلي، ولم يُفْتِ معهم الماوردي، فكتب إليه كاتب الخليفة يحضّه بالاستفتاء في ذلك فأفتى بالتحريم، فلمّا وقفوا على جوابه انتَدبوا لنقضه، وأطال القاضيان الطبري والصيمري في التشنيع عليه، فأجاب الماوردي عن كلامهما بجواب طويل يَذْكُر فيه أنهما أخطأا من وجوه... ففي الصحيح عن أبي هريرة رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "إنّ أخْنَعَ اسمٍ عند الله تعالى رجلٌ يُسمَّى ملك الأملاك"، وفي رواية (أخنى)، وفي رواية "أغْيَظَ رجلٍ عند الله تعالى يوم القيامة وأخبثَه– رجلٌ يسمى ملك الأملاك"، وف رواية "لا ملك إلا اللهُ تعالى"، رواه البخاري ومسلم إلا الرواية الأخيرة فإنها لمسلم خاصة))[٦٦].

[٦٥] الأسنوي، الكوكب الدري، ص٢٣٤، ٢٣٦-٢٣٨.
[٦٦] الأسنوي، الكوكب الدري، ص٢٥٠-٢٥٣.

الملمح الوظيفي الخامس: الجانب الحِجاجي التداولي:

قد يُشْتَبَه أن مجموعة أدوات تدلّ على معنى واحد لو وُضِعَتْ في السياق نفسه؛ كأن يُظَنّ أن كل أدوات التحضيض تدل على المعنى نفسه في مثل (هلّا دَخَلْتِ الدارَ)، وهذا يعني أننا يمكننا أن نُحِلّ مَحَلّ (هلّا) كل أدوات التحضيض الأخرى (ألا، ألّا، هلا، لولا، لوما)، ولكن الأسنوي يقدم لنا فرقًا لأنه يستعمل ما يسميه اليوم التداوليون بعوامل الحجاج وروابطه، فالعوامل هي الأدوات التي تدخل على الجملة الواحدة فتضيف معنى آخر إلى إسناده مثل دخول (إنما) على جملة (المؤمنون إخوة) لإضافة معنى الحصر، وأما الروابط فهي التي تربط بين جملتين مثل أدوات الشرط[٦٧]، فالأسنوي يقول (("لولا" تكون تارة حرف امتناع لوجود، وحينئذ فلا يليها إلا المبتدأ –على المعروف– نحو: لولا زيدٌ لأكرمتُك؛ أي امتنع الإكرام لأجل وجود زيد. وتارة حرفَ تحضيض بمعنى (هلّا)، ومنه قوله تعالى {لولا أُنْزِلَ إِلَيْهِ مَلَكٌ فَيَكُونَ مَعَهُ نَذِيرًا (٧)} [سورة الفرقان]. إذا علمت ذلك فمن فروع المسألة: ما إذا قال: (أنتِ طالقٌ لولا دخلتِ الدار)، ونحو ذلك. وهذه المسألة قد وردت عليّ من اليمن في جملة مسائل، ولا شك أنه يَحتمل أن يكون قد أراد بـ(لولا) التحضيضية وأتى بها بعد إيقاع الطلاق، إما حثًّا لها على الدخول، أو إنكارًا وتعليلًا للإيقاع، وهو الظاهر. ويحتمل إرادة (لولا) الامتناعية إلا أنه أخطأ في الإعراب فأتى بالجملة الفعلية عقِبَها، والاسميةِ جوابًا لها، ولعل هذا هو المتبادر إلى الفهم. فإن أطْلَقَ أو تعذّرت مراجعته ففيه نظر))[٦٨].

الملمح الوظيفي السادس: إدراج العلامات غير اللغوية في التحليل:

يقول الأسنوي بعد أن أوضح أن مفهوم الكلام عند الأصوليين ليس هو مفهومه عند النحاة، فالنحاة يجعلون الكلام هو الجملة التي يحسن السكوت عندها، والأصوليون يقولون إن كل ما تلفظ به المرء فهو كلام سواء كان حرفين أو أكثر، وسواء كان له معنى أو لم يكن له معنى: ((يطلق الكلام أيضًا على الكتابة والإشارة وما يُفهَم من حال الشيء، إلا أن الصحيح كما قاله في الارتشاف أنه إطلاق مجازي وليس من باب الاشتراك. إذا علمت ذلك فمن فروع المسألة: ما إذا حلف لا يكلمه، فكاتَبَهُ أو إشار إليه؛ فإن فيه قولين مشهورين أصحُّهما عدم الحنث... ومنها إذا كان قادرًا على النطق فكتب (زوجتي فلانةُ طال) ولم ينو، فالصحيح أن الطلاق لا يقع، فإن نوى فوُجُوهٌ أسحُّها وقوعه...))[٦٩].

[٦٧] للاطلاع على مفهوم العوامل والروابط في الحجاج انظر فيما كتبه: أبو بكر العزاوي. اللغة والحجاج. العمدة في الطبع: الدار البيضاء. ط١: ١٤٢٦/ ٢٠٠٦، ص٢٦-٣٠.
[٦٨] الأسنوي، الكوكب الدري، ص٤٥٧-٤٥٩.
[٦٩] الأسنوي، الكوكب الدري، ص٤٥٧-٤٥٩.

الملمح الوظيفي السابع: مراعاة الجانب النفسي:

اختلف الأصوليون في الكلام النفساني والكلام الملفوظ: أيهما حقيقي وأيهما مجازي؟ وخَلَصُوا إلى ثلاثة آراء[٧٠]:

١) الأصل في الكلام أنه يطلق على ما كان ملفوظًا فقط لأن هذا هو المتعارف عليه أي هو المفهوم المتبادر إلى الذهن الجمعي في حال ذكر لفظ (الكلام)، وإن إطلاقه على المعاني النفسانية من باب التجوز (مجازي). وهذا اختيار المعتزلة وسيبويه وابن جني وأبي حيان الأندلسي.

٢) هو حقيقي في النفساني مجازي في اللسان، ولعلهم رأوا أن اللسان يضيق بالتعبير عن المعاني النفسانية، وقد قال الشاعر:

إن الكلامَ لفي الفؤادِ وإنما جُعِلَ اللسانُ على الفؤادِ دليلا

وهذا اختيار ابن السبكي وأحد قولَي الأشعري.

٣) هو مشترَكٌ بينهما. وهذا ما عليه المحققون من الأشاعرة والأشعري في أحد قولَيْهِ.

ومن تأثير هذا الخلاف ما ذكره الأسنوي: ((قالوا في حدّ الغيبة: (إنها ذِكْر الشخص بما يكرهه) ثم قال الغزالي في الإحياء –وتبعه عليه النووي في الأذكار– إنها تحصل بالقلب كما تحصل باللفظ. ومنها اختلاف أصحابنا في قوله عليه الصلاة والسلام: "فإذا كان يومُ صيام أحدكم فلا يرفُث ولا يجهَل، فإن امرؤٌ شاتَمَهُ أو قاتله فليقُل إني صائم" هل يقوله بقلبه أو لسانه؟ وفيه وجهان: جزم الرافعي بالأول... ومعناه أنه يُذكِّر نفسَه بذلك لينزجر؛ فإنه لا معنى لذكره باللسان إلا إظهار العبادة، وهو رياء. وقال النووي في الأذكار وفي لغات التنبيه: أظْهَرُ الوجهين أنه يقوله بلسانه، وقال في شرح المهذب إنه الأقوى. قال: فإن جُمِع بينهما فَحَسَنٌ. وقال: إنه يُسْتَحَبّ تكراره مرتين أو ثلاثًا لأن ذلك أقرب إلى إمساك صاحبه عنه. وحكى الرُّوياني في البحر وجهًا واستحسنه: أنه إن كان صومَ رمضان فيقوله بلسانه، وإن كان نفلًا فبقلبه...))[٧١].

المصادر والمراجع:

١) الآمدي، أبو الحسن علي بن أبي علي بن محمد (ت ٦٣١هـ)، الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق: عبدالعليم إبراهيم، النحو الوظيفي، دار المعارف، القاهرة، ط٤: ١٩٧٨.

٢) الأسنوي، عبدالرحيم بن الحسن (ت٧٧٢هـ)، الكوكب الدري في كيفية تخريج الفروع الفقهية على المسائل النحوية، تحقيق: عبدالرزاق السعدي، دار الأنبار: بغداد؛ دار سعد الدين: دمشق، ط٢: ١٤٣٢هـ/ ٢٠١١.

---

[٧٠] هذا ما ذكره عبدالرزاق عبدالرحمن السعدي محقق كتاب الكوكب الدري في حاشيته ص١٩٩؛ بتصرف.

[٧١] الأسنوي، الكوكب الدري، ص١٩٩-٢٠٢.

٣) الأنباري، أبو البركات عبد الرحمن بن محمد (٥١٣- ٥٧٧هـ)، الإغراب في جدل الإعراب؛ ولمع الأدلة، تحقيق: سعيد الأفغاني، بيروت، دار الفكر، ط٢: ١٣٩١هـ / ١٩٧١م.
٤) أبو بكر العزاوي. اللغة والحجاج. العمدة في الطبع: الدار البيضاء. ط١: ١٤٢٦/ ٢٠٠٦.
٥) بول كوبلي؛ ليتسا جانز، علم العلامات، ترجمة: جمال الجزيري، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ضمن سلسلة "أقدم لك" العدد ٥٤٩، ٢٠٠٥م.
٦) التلمساني، محمد بن أحمد المالكي (٧١٠- ٧٧١هـ)، مفتاح الوصول إلى بناء الفروع على الأصول، تحقيق: محمد بن كامل المسندي، دار الجيل الجديد، الطائف، ط١: ٢٠١١.
٧) تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، ١٩٩٤م.
٨) الجرجاني، علي بن محمد (٧٤٠-٨١٦هـ)، التعريفات، تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط٢: ١٤١٣هـ = ١٩٩٢م.
٩) الزنجاني، محمود بن أحمد (ت٦٥٦هـ)، تخريج الفروع على الأصول، تحقيق: محمد أديب الصالح، العبيكان، الرياض، ط٢: ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م.
١٠) السالمي، عبدالله بن حميد بن سلوم، شرح الجامع الصحيح مسند الإمام الربيع بن حبيب، مكتبة الإمام نورالدين السالمي، مسقط، ط١٠: ٢٠٠٤م.
١١) نفسه، طلعة الشمس، تحقيق: عمر حسن القيّام، ٢ج، مكتبة الإمام السالمي، بدية في سلطنة عُمان، ٢٠١٠م.
١٢) السمين الحلبي، أحمد بن يوسف (ت ٧٥٦هـ)، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون. تحقيق: أحمد محمد الخرّاط، دار القلم، دمشق، ط٢، ٢٠٠٣م.
١٣) السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (ت٩١١هـ)، الاقتراح في علم أصول النحو، د.ق، دار المعارف، حلب، د.ط، ١٣٥٩هـ.
١٤) عبدالوهاب عبدالسلام طويلة، أثر اللغة في اختلاف المجتهدين، دار السلام، القاهرة، ط٢، ٢٠٠٠م.
١٥) عمر رضا كحالة، معجم المؤلفين، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١: ١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م.
١٦) الكفوي، أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني (ت١٠٩٤هـ). الكليات. تحقيق: عدنان درويش وغيره. مؤسسة الرسالة: بيروت. ط٢: ١٩٩٨م.
١٧) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد الطوسي (٤٥٠-٥٠٥هـ)، المستصفى من علم الأصول، تحقيق: سليمان الأشقر، ٢ج، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤١٧هـ = ١٩٩٧م.
١٨) القَرافي، أحمد بن إدريس (٦٢٦- ٦٨٤هـ)، شرح تنقيح الفُصُول في اختصار المحصول في الأصول، تحقيق: ناجي السويد، المكتبة العصرية، بيروت، ط١: ١٤٣٢هـ/ ٢٠١١م.

١٩) كريم حسين ناصح الخالدي، مناهج التأليف النحوي، دار صفاء: عَمّان، ط١: ١٤٢٧/ ٢٠٠٧.

٢٠) الكِندي، خالد بن سليمان بن مهنا التعليل النحوي في الدرس اللغوي القديم والحديث، عَمّان: دار المسيرة، ط١: ١٤٢٧هـ/٢٠٠٧م.

٢١) الكندي: خالد بن سليمان؛ الكندي: أحمد بن عبدالله، القيمة العلمية للمخطوطات النحوية العمانية، مجلة كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، العدد ٩٧ صفر ١٤٣٨هـ/ نوفمبر ٢٠١٦م،

٢٢) محمود مصطفى عبّود آل هرموش، معجم القواعد الفقهية الإباضية، ٢ج، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، مسقط، د.ط، د.ت.

٢٣) نعيمة الزهري، تحليل الخطاب في نظرية النحو الوظيفي، منشورات ضفاف: بيروت؛ منشورات الاختلاف: الجزائر، دار الأمان: الرباط، ط١: ١٣٤٥هـ/ ٢٠١٤م.

٢٤) وهبة الزحيلي، أصول الفقه الإسلامي، ٢ج، دمشق، دار الفكر، د.ط، ١٤١٦هـ / ١٩٩٦م.

فعاليّة استراتيجيّة التعلّم البنائي والإلكتروني من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الاعداديّة في مملكة البحرَيْن

د. جعفر محمّد أيّوب، وزارة التربية والتعليم، البحرين

الملخص

هدفت الدراسة إلى استقصاء فعاليّة استراتيجيّة التعلّم البنائي والالكتروني من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الاعداديّة في مملكة البحرَين.

وسعت إلى الاجابة عن أسئلة الدراسة، وهي على النحو الآتي:

– ما مدى فعاليّة استراتيجيّة التعلّم البنائي والإلكتروني في تنمية المهارات الاجتماعيّة للتلاميذ من وجهة نظرهم؟

– ما مدى فعاليّة استراتيجيّة التعلّم البنائي والإلكتروني في الاهتمام بالجانب الانفعالي للتلاميذ من وجهة نظرهم؟

– ما مدى فعاليّة استراتيجية التعلّم البنائي والإلكتروني في تحسين البيئة الصفيّة من وجهة نظرهم؟

– ما مدى فعاليّة استراتيجيّة التعلّم البنائي والالكتروني في رفع مستوى تحصيل التلاميذ من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن أسئلة الدراسة اعتمدنا المنهج شبه التجريبي، إذ تكوّنت عيّنة الدراسة من (٦٠) تلميذًا من صفوف المرحلة الإعداديّة، تمّ تدريسهم باستراتيجيّة التعلّم البنائي والتعلّم الإلكتروني المدمج باستعمال الأنشطة الإلكترونيّة والسبورة التفاعليّة.

وتوصّلت الدّراسة إلى أن اعتماد المدرسين استراتيجيّة التعلّم البنائي والالكتروني في الصف الدراسي ساهم في تطوير المهارات الاجتماعيّة والانفعاليّة وتحسين البيئة الصفيّة ومستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ.

واقترح الباحث بضرورة التوسّع باستعمال التعلّم البنائي الفاعل والتعلّم الالكتروني المدمج في الميدان التربوي في المرحلة الثانويّة والجامعة، وفتح آفاق جديدة نحو دراسة التحدّيات والصعوبات التي تواجه تطبيق التعلّم البنائي والتعلّم الالكتروني المدمج في المدارس.

الكلمات الافتتاحيّة: استراتيجيّة التعلم البنائي، التعلم الإلكتروني

مصطلحات الدّراسة

المقصود بالمصطلحات الدّراسيّة هي المفاهيم المتّصلة بموضوع الدراسة الأساسي التي يتوقّع تكرار اعتمادها في فصول الدّراسة، كما يتوقّع فهم نتائج الدّراسة على معرفة حدود دلالات كلّ مفهوم من تلك المفاهيم. ويمكن عرض المصطلحات على النحو الآتي:

التعلّم الإلكتروني: تقديم محتوى تعليمي (إلكتروني) عبر الوسائط المعتمدة على التكنولوجيا ووسائل الإتصال الحديثة إلى المتعلّم بشكل يتيح له إمكانيّة التفاعل النشط مع المحتوى ومع المعلّم ومع أقرانه سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة[١]. ونعني بالتعلّم الإلكتروني في دراستنا، هو إستراتيجيّة تعلّم تعتمد على استعمال الحاسوب، وجهاز العرض التفاعلي، والسبورة التفاعليّة، والوسائط الحاسوبيّة المختلفة في بيئة تعليميّة–تعلّميّة تفاعليّة نشطة متمركزة حول المتعلّم، ومصمّمة بشكل يؤدّي إلى تحقّق أهداف المنهاج الدراسي.

إســـــتراتيجيّة التعلّم: هي تقنيّات (Techniques) يتحكّم بها المعلّم شـــــعوريًا ويقوم بتوظيفها في عموميّات التعلّم والحفظ والتذكّر والتفكير وحلّ المشكلات ومعالجة المعلومات[٢].

ونعني بإستراتيجيّات التعلّم في دراستنا، هي مجموعة متجانسة ومتتابعة من الخطوات التي يمكن للمعلّم ترجمتها إلى طرائق تدريس وأســاليب ومهارات تدريســيّة تتلاءم مع خصــائص المتعلّم، وطبيعة المقرر الدّراسي والإمكانيّات المتاحة وذلك لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف التعليميّة المحدّدة.

التعلّم البنائي: يعني أنّ المتعلّم ليس سلبيًّا أو صفحة بيضاء يقتصر دوره على تلقّي التعليم، ولكنه إيجابي نشط ومفكّر يبحث عن المعلومات، ويبني تعلّمه بنفسه[٣]. ونعني به في دراستنا أنّ المتعلّم يبني المفاهيم العلميّة ولا يتلقاها، يبنيها بنفسه من خلال تفاعله مع المادة التعليميّة ومصادر التعلّم المتعدّدة وبحثه وعن طريق العمليّات العقليّة التي يجريها المتعلم أثناء المناقشة والحوار في الصف الدراسي.

طريقة التدريس التقليديّة: هي طريقة يكون فيها دور المعلّم رئيسيًّا ومسيطرًا على العمليّة التعليميّة التعلّميّة، كطريقة المحاضرة، والشرح، والقصص، والوصف، والعرض التوضيحي، وغيرها[٤]، ونعني بها في الدراسة بالطريقة السائدة في التعليم بحيث يكون فيها المعلّم محور العمليّة التعليميّة التعلّميّة، فيقدّم محتوى موضوعات مادة العلوم عن طريق الالقاء والشرح اللفظي في أغلب وقت الحصة الدراسيّة ، ويقتصر دور المتعلّم على الاستماع والاستجابة لبعض الأسئلة والمشاركة الطفيفة

---

(١) عايش محمود زيتون، **النّظريّة البنائية وإستراتيجيّات تدريس العلوم**، ص٧٧.

(٢) Driscoll (M.).- "Blended learning: Let's get beyond the hype".-E-Learning .- ٢٠٠٢,Vol. ٣, No. ٣, p٥٤.

(٣) عايش محمود زيتون، **م،ن**، ص٤٠؛ عبد الله محمد خطابية، **تعليم العلوم للجميع،ص١٠٦** ؛ عفت مصطفى الطناوي، **التدريس الفعّال**، ص١٨١؛ محمد عطية خميس، **تكنولوجيا التعليم والتعلّم**،ص٤٣.

(٤) عادل أبو العز سلامة، **طرائق التدريس العامّة**، ص١٤٢.

مقدمة الدراسة

كثرت الدّراسات التربويّة حول إستراتيجيّات التعلّم وعلاقتها بتحسين النتاجات التعليميّة لدى التلاميذ، وانتخاب أكثر الإستراتيجيّات فاعليّة. وانتشرت الأبحاث التي تحوم حول آليّة عمليّة التعليم والتعلّم المبني على الاستقصاء، وتهتمّ بالعمليّات العقليّة التي تحدث داخل عقل المتعلّم، وتعرف بالنّظريّات المعرفيّة ومنها النّظريّة البنائيّة.

نماذج التعلّم البنائي المعتمدة على الفلسفة البنائيّة تقوم على أساس مواجهة التلاميذ بمواقف تمثل مشكلة حقيقية واقعيّة يحاولون إيجاد حلول لها من خلال إثارة التفكير والمفاوضة الإجتماعيّة، ومن خلال البحث والتنقيب،[1] ولعلّ الهدف من ذلك هو أن يتوصّل التلاميذ إلى المعارف والحقائق والمهارات العمليّة بأنفسهم من خلال التفاوض والمناقشة والانخراط في الحوار مع الآخرين.

وليس هناك نموذج واحد للتعلّم البنائي وإنّما نماذج متعدّدة يطرحها الأدب التربوي. من أهمّ النماذج التعلّميّة البنائيّة وأبرزها هي: التعلّم بدورات التعلّم، والتعلّم بالاستكشاف، والتعلّم بتغيير نصوص المفاهيم، الخرائط المفاهيميّة، والتعلّم بأسلوب حل المشكلات. [2]

ترتكز التطبيقات البنائيّة على نشاط المتعلّم؛ لأنّه العنصر الفاعل في عمليّة التعلّم، وبتفاعله يمكن الوصول إلى بناء المعرفة بنفسه، غير أنّ ذلك لا يتمّ إلاّ في سياق إجتماعي تفاوضي، حيث يشارك أقرانه تبادل الآراء والأفكار وصولًا إلى اتفاق على حل المهام.[3]

وبالتالي فإنّ دور المتعلّم تبعًا لنماذج التعلّم البنائيّة هو دور المكتشف للمعلومة والمطبق لها مع اقرانه في مجموعات التعلم من خلال ممارسة التفكير والمناقشة والتجريب والتوصل الى استنتاج فكري واكتساب مهارات، وهو باحث عن إيجاد معنى وعلاقة لما يكتسبه من خبرات عن طريق تطبيقه لمهام التعلّم. أمّا دور المعلّم فهو المنظّم لبيئة التعلّم بحيث يشجّع على الانفتاح العقلي، وديمقراطيّة التعبير عن الرأي وإصدار القرارات، وهو مصدر احتياطي للمعلومات إن لزم الأمر، ونموذج يكتسب

(١) محمد السيد علي الكسباني، **التدريس: نماذج وتطبيقات**، ٢٦٥.

(٢) عايش محمود زيتون، **النّظريّة البنائية وإستراتيجيّات تدريس العلوم**، ص٥٠٠؛ السيد عبد المولى أبو خطوة، وآخرون، **التعلّم الإلكتروني الرقمي**، ص١١٠؛ محمد السيد علي الكسباني، **التدريس: نماذج وتطبيقات**، ص٢٦٥.

(٣) السيد عبد المولى أبو خطوة، وآخرون، **التعلّم الإلكتروني الرقمي**، ص١٢٠.

منه التلاميذ الخبرة، ويوفّر لهم الأدوات التعليميّة مثل: الأجهزة والبرامج والمواد المطلوبة لإنجاز مهام التعليم، بالتعاون مع التلاميذ ومشاركتهم في إدارة التعلّم وتقويمه.[1]

وعليه، فإنّ التطبيقات التربويّة المستندة إلى البنائيّة يجب أن تصاغ الأهداف فيها بصورة أغراض تعليميّة محدّدة، وتصاغ محتويات التعلّم في صورة مهام أو مشكلات صفيّة ذات صلة بحياة التلاميذ وواقعهم، وأن تعتمد على استراتيجيات تدريس تواجه التلاميذ بمشكلة حقيقية أو بموقف واقعي يحاولون إيجاد الحلول لها من خلال البحث والتجريب، ومن خلال المفاوضات الاجتماعية.

الاشكاليّة

توجّهت الأنظار في الأوساط التربويّة والتعليميّة، محليًا وعالميًا، إلى دور العمليّة التعليميّة–التعلّميّة في توفير بيئة فيزيائية مشوّقة، وتفجير طاقات التلاميذ، وقدراتهم العقليّة، وتنمية مهاراتهم العلميّة العمليّة وتعزيز الاتجاهات والميول الإيجابيّة منها؛ لكونها دوافع لسلوكيّاتهم وموجّهات لهم في الحياة، خاصّة وأنه لم يعد كافيًا أن يحفظ التلاميذ المعلومات ويفرغها في ورقة الامتحان نهاية السنة فحسب، إنّما ينبغي أن تكوّن لديهم اتجاهات وميول علميّة إيجابيّة نحوها، ومهارات اجتماعيّة تدفعهم للإفادة منها في الحياة.

أشارت التقارير العالميّة التي تشرف عليه الرابطة الدوليّة لتقويم التحصيل التربوي (IEA)، لنتائج(TIMSS) (٢٠١٥)، أن مستويات تحصيل تلاميذ البحرين في مادتي العلوم والرياضيات من بين تلاميذ (٥٩) دولة مشاركة طبّقت الدّراسة على الصف الثاني الإعدادي لـــ(TIMSS) ٢٠٠٣ و (TIMSS) ٢٠٠٧ و (TIMSS) ٢٠١١ و(TIMSS) ٢٠١٥ ، كانت في المرتبة (٢٥) في مستوى منخفض من بين (٥٩) دولة. وعلى الصعيد العربي كان ترتيب البحرين الثاني من بين (١١) دولة عربيّة بمستوى منخفض؛ أي أن ترتيب مستوى التحصيل لدى جميع تلاميذ الدول العربيّة المشاركة كانت في مستوى تحصيل دراسي منخفض في مادتي العلوم والرياضيات.

كما أن التقرير توصّل إلى أن هناك ترابطًا طرديًا بين ميل التلاميذ إلى دراسة المادة وتحصيلهم الدراسي. إذ أشار التقرير إلى أنّ أكثر من نصف التلاميذ (٦٨%) حصلوا على معدّل أعلى قياسًا بمتغيّر ميلهم إلى المادة الدراسيّة، وانخفض معدّل التحصيل لدى من تكون درجة ميلهم للمادة الدراسيّة متوسطة (١٨%)، وقلّ بوضوح في تحصيل التلاميذ الذين لا يميلون إلى دراسة المادة تقريبًا (١٤%).

إضافة لذلك، فقد كشف مؤشر جودة التعليم العالمي الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي في دافوس لعام ٢٠١٥/٢٠١٦ عن تدني ترتيب أغلب الدول العربية في مجال جودة التعليم، إذ حصدت

(١) عبدالله خطايبة، **تعليم العلوم للجميع**، ص١٢٠.

المرتبة الأولى في العالم سنغافورة، والمرتبة الثانية سويسرا، والمرتبة الثالثة فكانت لفلندا، أما البحرين كانت في المرتبة (٣٣) من بين ١٤٠ دولة شاركت في مؤشر جودة عمليتي التعليم والتعلم. والجدير بالذكر ان المؤشر اعتبر بعض الدول العربية خارج تصنيف المؤشر ذلك انها تفتقد إلى ابسط معايير جودة عمليتي التعليم والتعلم.

الأمر الذي يعني أنّ الواقع التعليمي التعلّمي ونوعيّته، كما يبدو، يشير إلى تدنّ نسبي في مستوى التحصيل الدّراسي واتجاهات التلاميذ ذات الصلة بالبيئة الفيزيائية لمحيط التعلّم والمهارات العمليّة التعليميّة لدى التلاميذ والجانب الانفعالي له.

كما يشير إلى ضرورة الاهتمام باستراتيجيّات تعلّم فعّالة ترغّب التلاميذ للتعلّم وتشوّقهم له. ويلزم ذلك بذل جهود كبيرة ومضنية للاهتمام بإستراتيجيّات تعلم فعّالة تواكب التطور التكنولوجي تتوافر فيها عناصر الجذب والتشويق للتلاميذ وتنمية ميولهم نحو التعلّم؛ للارتقاء بالعمليّة التعليميّة-التعلّميّة في البحرين لتكون في مصاف الدول المتقدّمة.

إنّ العلاقة بين الاتجاهات نحو التعلّم وتحسين البيئة الفيزيائية لمحيط التعلّم وتطوير المهارات العمليّة التعليميّة لدى التلاميذ وتنمية الجانب الانفعالي من جهة، وتطوير إستراتيجيّة التدريس من جهة أخرى، من الموضوعات المهمّة والجديرة بالبحث للدور الفعّال الذي تؤديه هذه العلاقة في العمليّة التعليميّة-التعلّميّة، ودورها الراسخ بتوفير تعلم فاعل مشوق يصمد امام المواقف الحياتية الواقعية ويلبي حاجيات التلميذ. لا تخضع الخبرات المتعلّقة بالمعرفة لعوامل النسيان. وترغيب التلاميذ للتعلم وتشويقهم.

يلزم ذلك، اعتماد إستراتيجيّات تعلم فعّالة تواكب التطور التكنولوجي وتدمج وسائط التعلم الالكتروني، بحيث تتوافر فيها عناصر الجذب والتشويق للتلاميذ وتنمية ميولهم نحو التعلم؛ للارتقاء بالعمليّة التعليميّة-التعلّميّة في الوطن العربي وفي البحرين بالخصوص لتكون في مصاف الدول المتقدّمة.

إزاء تلك المعلومات حول واقع التعليم والنتائج العالمية لمستوى التعليم والآراء الأدبية المتعارضة حول مأزق التعليم، يولّد قضيّة إشكاليّة تتمثل في الكشف عن فعاليّة استراتيجيّة التعلّم البنائي والالكتروني من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الاعداديّة في مملكة البحرَين.

أسئلة الدراسة

يمكننا طرح أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

- ما مدى فعاليّة استراتيجيّة التعلّم البنائي والإلكتروني في تنمية المهارات الاجتماعيّة للتلاميذ من وجهة نظرهم؟

– ما مدى فعاليّة استراتيجيّة التعلّم البنائي والإلكتروني في الاهتمام بالجانب الانفعالي للتلاميذ من وجهة نظرهم؟
– ما مدى فعاليّة استراتيجية التعلّم البنائي والإلكتروني في تحسين البيئة الصفيّة من وجهة نظرهم؟
– ما مدى فعاليّة استراتيجيّة التعلّم البنائي والالكتروني في رفع مستوى تحصيل التلاميذ من وجهة نظرهم؟

الهدف من الدّراسة

إنّ الهدف الرئيس من الدراسة هو استقصاء فعاليّة استراتيجيّة التعلّم البنائي والالكتروني من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الاعداديّة في مملكة البحرَين، بالاعتماد على المنهج شبه التجريبي واستعمال اداة الاستبانة بعد تطبيق استراتيجية التعلم البنائي والالكتروني لعينة الدراسة؛ للكشف عن مدى فعالية استراتيجية التعلم البنائي والالكتروني في تنمية المهارات الاجتماعية والاهتمام بالجانب الانفعالي للتلاميذ وتحسين البيئة الصفيّة ورفع مستوى تحصيل التلاميذ من وجهة نظرهم.

أهميّة الدّراسة

تكمن أهميّة الدراسة في المشاركة العلميّة الجديّة بالبحث عن طرائق فاعلة لحدوث التعلّم تتماشى مع متطلبات العصر، وتدمج تكنولوجيا التعليم بالنظريات التعلم الحديثة لتمارس عملياً في المواقف التعليمية في المدارس باستراتيجية مبدعة تعمل على تهجين التعلم الالكتروني بالتعلم البنائي؛ بغرض رفع التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ويجعل التعليم أكثر مرونة وتشويقا وإفادة، تجذب التلاميذ نحو العمليّة التعليميّة، وتنمّي مهاراتهم الاجتماعية وقدراتهم المعرفيّة وتحسّن بيئة التعلم الفيزيائية.

وهي رؤية فلسفيّة طموحة نحو عمليّة التعليم والتعلّم، ومحاولة عمليّة ليست نظريّة مجرّدة؛ لتجسّد فكرة تهجين التعلّم الإلكتروني بالتعلم البنائي في الواقع الميداني، وتفتح آفاق نحو استراتيجيّات تعلّم معاصرة تواكب التطوّر العالمي في تكنولوجيا التعليم.

ربما تسهم نتائج هذه الدراسة في تطوير نماذج تدريسيّة أو إستراتيجيّات تعلّم تساعد في تنمية اتجاهات التلاميذ نحو التعلّم البنائي الإلكتروني، وتقديم إستراتيجيّة تعلّم تنسجم مع حاجات التلاميذ في الواقع الحياتي.

حدود الدّراسة

تتحدّد الدّراسة على الحدود الآتية:

١- الحدود المكانيّة : اقتصرت الدّراسة على عيّنة من تلاميذ الصف الأوّل الإعدادي بمدرسة الخليل بن أحمد الإعداديّة للبنين في مملكة البحرين خلال العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧.

٢- الحدود الموضوعيّة : اقتصرت الدّراسة على استقصاء فعاليّة استراتيجيّة التعلّم البنائي والالكتروني من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الاعداديّة في مملكة البحرَين، في بعض موضوعات المواد الأساسيّة(اللغة العربية، اللغة الانجليزية، علوم، رياضيات)، المقرّرة للصف الأوّل الإعدادي، الجزء الثاني، لسنة ٢٠١٦٧/٢٠١٦، لدى تلاميذ الصف الأوّل الإعدادي في مدرسة الخليل بن أحمد الإعداديّة للبنين بمملكة البحرَين مقارنة بالطريقة التقليديّة، ومعرفة مدى فعاليتها في تنمية المهارات الاجتماعية والاهتمام بالجانب الانفعالي للتلاميذ وتحسين البيئة الصفيّة ورفع مستوى تحصيل التلاميذ من وجهة التلاميذ.

٣- الحدود الزمانيّة : اقتصرت الدّراسة في العام الدّراسي ٢٠١٦/٢٠١٧.

وتفسير نتائج الدّراسة في حدود المكان والزمان، ومجموعة الدّراسة.

منهجيّة الدّراسة

اعتمدنا على المنهج شبه التجريبي لدراسة أثر المتغيّر المستقل (التعلّم البنائي والالكتروني) في المتغيّرات التابعة للدّراسة (تنمية المهارات الاجتماعية والاهتمام بالجانب الانفعالي للتلاميذ وتحسين البيئة الصفيّة ورفع مستوى تحصيل التلاميذ) بواسطة استبانة يجيب عليها الطالب.

فالمنهج شبه التجريبي هو أفضل إستراتيجيّة لمعالجة موضوع الدّراسة؛ ذلك لأنّ العينيّة في هذه الدّراسة محدودة وتقوم على مجموعتين، وهي: مجموعة التعلم باستراتيجية التعلم البنائي والالكتروني، ومجموعة التعليم التقليدي، وتمثّل المتغيّر المستقل. أمّا المتغيّرات التابعة فهي: تنمية المهارات الاجتماعية، والاهتمام بالجانب الانفعالي، وتحسين البيئة الصفيّة، ورفع مستوى التحصيل الدراسي.

أداة الدراسة

أما أداة الدّراسة لاستقصاء فعاليّة استراتيجيّة التعلّم البنائي والالكتروني من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الاعداديّة في مملكة البحرَين، اعتمدنا أداة الاستبانة، لقياس مدى تنمية المهارات الاجتماعية، والاهتمام بالجانب الانفعالي، وتحسين البيئة الصفيّة، ورفع مستوى التحصيل الدراسي.

أعددنا استبانة معتمدين على استبانة استعملها الباحثون (منذر& وآخرون،٢٠١١) في دراسة "فاعلية تطبيق استراتيجيات التدريس من وجهة نظر الطلبة"[١] مع تطويعها واختصارها لتتناسب مع موضوع بحثنا، لتقتصر على (٢٠) فقرة شاملة عن مجالات متعدّدة للمتغيرات المراد قياسها. عرضناها على مجموعة من المحكّمين الخبراء للتأكّد من صيغتها وملاءمتها لقياس موضوع الدراسة وكذلك ملاءمتها لعمر التلاميذ والبيئة التعليمية البحرينيّة، ثم تجريبها على عينيّة خارج الدّراسة، وحساب معامل ثبات كرونباخ ألفا، ومعامل التمييز لكل فقرة بواسطة (SPSS).

أما محاور الاستبانة فإنها مبنيّة وفقًا لتساؤلات الدراسة إلى أربعة محاور، لمعرفة مدى فعاليّة استراتيجيّة التعلّم البنائي والالكتروني من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الاعداديّة في مملكة البحرَين. كما يوضحها الجدول الآتي (١) :

توزيع بنود الاستبانة على الأبعاد الرئيسة للبحث

الرقم	محاور البحث	العبارات
١	مدى فعاليّة استراتيجيّة التعلّم البنائي والالكتروني في تنمية المهارات الاجتماعية	١-٥
٢	مدى فعاليّة استراتيجيّة التعلّم البنائي والالكتروني في الاهتمام بالجانب الانفعالي	٦-١٠
٣	مدى فعاليّة استراتيجيّة التعلّم البنائي والالكتروني في تحسين البية الصفيّة	١١-١٥
٤	مدى فعاليّة استراتيجيّة التعلّم البنائي والالكتروني في رفع مستوى التحصيل الدراسي	١٦-٢٠

الدراسات السابقة

ويمكن أن نعرض أهمّ المصادر والمراجع، أو الدراسات التي اعتمدنا عليها، على وجه الإجمال، مضمون كل منها ومدى فائدتها في بناء البحث، من الأقدم إلى الأحدث، على النحو الآتي:

١-١- Dwyer & Lopez, Simulations in the learning cycle : aces study involving " exploring the nardoo" , *Paper in National Education Coputing Conference Proceedings*,٦٤,١٩٩٧, pp٩٣٢.

دراسة أعدّها دوير ولوبز، عام ٢٠٠١، وهدفت إلى تصميم دروس تعليميّة تعتمد على المحاكاة المحوسبة في مراحل دورة التعلّم، لموضوع النهر كنظام بيئي، اقتصرت في الدروس الأولى على اعتماد المحاكاة في مرحلة الاستكشاف لتدريب التلاميذ على الإستراتيجيّات الجديدة، ثم استعملت بعد ذلك في المراحل جميعها، وتضمّنت إشراك التلاميذ في استعمال برمجيّة محوسبة تعتمد على تكامل المحاكاة (Simulation) ودورات التعلّم، تمّ تطويرها في إطار بنائي. واشترك في الدّراسة (١٤) تلميذًا من تلاميذ المرحلة المتوسّطة والعليا، و(١٧) تلميذًا من تلاميذ المرحل الأساسيّة.

[٢] منذر عبد الكريم، وآخرون "فاعلية تطبيق إستراتيجيات التدريس من وجهة نظر الطلبة"، **مجلة الفتح (االعراق)**، ع٤٧، تشرين الأول ٢٠١١، ص٣٨٨-٤٢٢.

استفدنا من نتائج الدّراسة التي أظهرت أنّ اعتماد المحاكاة بإرشاد مخطّط له يؤدي إلى تحسين في تحصيل التلاميذ، كما كشفت عن إمكانيّة اعتماد المحاكاة في تطبيق المفاهيم الجديدة في سياقات جديدة في المرحلة الثالثة من مراحل دورة التعلّم.

١-٢- البقالي (زينب)، **أثر التدريس بمساعدّة الحاسوب في تعلّم المفاهيم العلميّة لدى تلميذات الصف الثالث الابتدائي**، ٢٠٠٤ ، رسالة ماجستير هدفت إلى معرفة أثر استعمال الحاسوب في مساعدّة التلميذات على تعلّم المفاهيم العلميّة عند تدريس وحدة " الماء في حياتنا " في مادة العلوم في مدارس البحرين الابتدائيّة. وقد اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي من خلال مجموعتين دراسيتين: مجموعة تجريبيّة تمّ تعليمها بمساعدّة الحاسوب بهدف تحسين مستوى التلاميذ الدّراسي، ومجموعة ضابطة تمّ تعليمها بالطريقة التقليديّة القائمة على العرض والشرح، وشملت عينيّة الدّراسة (٤٦) تلميذه من تلميذات الصف الثالث الابتدائي في مدارس البحرين الحكوميّة. وقد استفدنا من نتائج الدّراسة التي أشارت إلى زيادة متوسّط تحصيل تلميذات المجموعة التجريبيّة اللاتي تعلّمن بمساعدّة الحاسوب في الاختبار التحصيلي عن متوسط تحصيل تلميذات المجموعة الضابطة. كما استفدنا منها في المقاربة الميدانيّة لتطبيق التعلّم الإلكتروني وقياس أثره في التحصيل الدّراسي.

١-٣- Langlois, Julie Elaine, *The impact of computer-based concept mapping on nursing students' learning approach, academic self-efficacy*, knowledge gains and satisfaction with learning technique, Queen's University at Kingston (Canada), ٢٠٠٥ , ٨٧ pages; AAT MR١٣١٩٥.

اطروحة دكتوراه أعدّها انجلوس وجولي إلين، عام ٢٠٠٥، واستهدفت تعرّف أثر الخرائط المفاهيميّة المحوسبة في منهج تعلّم التمريض، والكفاءة الأكاديّمية الذاتيّة، والتحصيل الدّراسي، ومدى الرضا بتقنيّة التعلّم لطلاب التمريض. وركّزت بشكل خاص على تقييم فاعليّة تقنيّة الخرائط المفاهيميّة المحوسبة في السبورة الذكيّة (نظام الكمبيوتر التفاعلي) بالمقارنة مع تقنيّة الباوربوينت التقليديّة (Traditional PowerPoint).

وقد التحق بالدّراسة من طلاب التمريض ستة وأربعون طالبا من السنة الرابعة بكالوريوس في دورة الرعاية الحرجة اختيرت عشوائيًا، وتطوّعوا للمشاركة في الاستبانات والامتحانات القبليّة والبعديّة للدراسة. وأجاب جميع الطلاب عن أسئلة الاستبانات القبليّة للكفاءة الذاتيّة، وتعلّم المنهج، والاختبار التحصيلي، اختيار من متعدّد، على المفاهيم العلميّة للألم والإجهاد، والمعلومات الديموغرافيّة.

ثم قدّمت الدّراسة حلقة دراسيّة لمدة ساعتين حول الألم والإجهاد باستعمال الباوربوينت التقليدي (Traditional PowerPoint) للمجموعة الضابطة (The Experimental Group)، وباعتماد الخرائط المفاهيميّة المحوسبة (Computer Concept Mapping) للمجموعة التجريبيّة (The Control Group)، وبعدها أجاب الطلاب عن الاستبانات البعديّة حول الرضا، والكفاءة الذاتيّة، وتعلّم

المنهاج، وكذلك الاختبار التحصيلي البعدي. واستفدنا من نتائج الدّراسة التي توصّلت إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا بين نتائج المجموعة التي درست بالخرائط المفاهيمية المحوسبة في السبورة الذكيّة والمجموعة التي درست بالنمط التقليدي.

١-٤- Gregory, Shawn Kevin, M.S., Lived experience of primary teachers using interactive whiteboards in their classroom, Oklahoma State University, ٢٠٠٩ , ٧٩ pages; AAT ١٤٦٤٩٥٥.

اطروحة دكتوراه أعدّها جريجوري وشاون كيفن، عام ٢٠٠٩، استهدفت تعرّف خبرة معلمي المدارس الابتدائيّة باستعمـال السبورة التفاعليّة (Interactive Whiteboard) في الفصول الدّراسية. ودراسة تغيّر أساليب المعلّمين التربويّة باستعمال التكنولوجيا في الفصول الدّراسيّة، والكشف عن مدى تطوّر مهارات المعلّمين في استعمال السبورة التفاعليّة.

وقد أجرت هذه الدّراسة التحقيق في ظاهرة استعمال السبورة التفاعليّة لمعلمي الفصول الدّراسية الابتدائيّة باستعمال أداة الملاحظة والمقابلة مع ثلاثة معلمين يستعملون السبورة التفاعليّة في ممارساتهم التعليميّة.

واستفدنا من نتائج الدّراسة التي كشفت أنّ السبورة التفاعليّة ساعدت على خلق لحظات قابلة للتعليم، وتلقائيّة التعليم، والتعاون الإيجابي مع المجتمع المحلي، وتوفير وقت المعلّم. كما طوّرت من مهارة المعلّمين التلقائيّة في استعمال السبورة التفاعليّة. كما أنّ التعاون بين المجتمع المحلي والمعلّمين زاد من كفاءتهم الذاتيّة ومعرفتهم باستعمال السبورة التفاعليّة.

١-٥- بريكيت(محمد بن سالم)، "فاعلية وحدات تعليمية قائمة على نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات النحو لدى تلاميذ الصف الاول ثانوي واتجاهاتهم نحوها" ، ٢٠٠٩. وهي دراسة هدفت إلى التعرف على أثر التعلم البنائي في تنمية المهارات النحوية لدى تلاميذ الصف الاول الثانوي والكشف عن اتجاهاتهم نحو تعلم المهارات النحويّة. وقد اعتمد الباحث المنهج شبه التجريبي واستخدم اداة الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي وتكونت العينة من (٦٤) تلميذًا من المجموعتين.

وقد استفدنا من هذه الدراسة بما توصلت إليه من وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية التي طبقت التعلم البنائي لدراسة المهارات النحويّة.

١-٦- عبد الكريم (منذر)، وآخرون، **فاعليّة تطبيق إستراتيجيات التدريس من وجهة نظر الطلبة**،٢٠١١، دراسة هدفت استقصاء فعاليّة تطبيق استراتيجيات التدريس في مادة العلوم والرياضيات من وجهة نظر الطلبة للمرحلة الثالثة –الدراسة الصباحية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال استبانة تتضمن (٤٠) بندًا لقياس تنمية المهارات الاجتماعية وتحسن البيئة الصفية والتحصيل الدراسي وعملية التفكير والادارة الصفية والانفعالات النفسية ، وشملت العينة (٦٠) طالبًا .

وقد استفدنا من نتائج الدراسة التي اشارت إلى أن التدريس باستراتيجيات التدريس ساهم في تحسين البيئة الصفية وتطوير معظم العوامل والاتجاهات التي تم قياسها في الاستبانة وهي: تنمية المهارات الاجتماعية وتحسن البيئة الصفية والتحصيل الدراسي وعملية التفكير والادارة الصفية والانفعالات النفسية.

١-٦- الحسن (عصام ادريس)، **فاعليّة استخدام التعلّم المدمج على التحصيل الدراسي في مقرر الأحياء لدى طلاب الصف الثاني بالمدارس الثانوية الخاصة بمحليّة أم درمان واتجاهاتهم نحوه،** ٢٠١٢ ، دراسة هدفت إلى معرفة أثر استعمال التعلم المدمج في تحصيل طلاب الثاني في المدارس الثانوية وتحديد اتجاهاتهم نحو تقنية التعلم المدمج في التدريس. وقد اعتمد الباحث المنهج التجريبي من خلال مجموعتين دراسيتين : مجموعة تجريبيّة تمّ تعليمها بالتعلم المدمج بهدف تحسين مستوى التلاميذ الدّراسي، ومجموعة ضابطة تمّ تعليمها بالطريقة التقليديّة القائمة على العرض والشرح، وشملت عينيّة الدّراسة (٥١) تلميذًا. وقد استفدنا من نتائج الدّراسة التي أشارت إلى زيادة متوسّط تحصيل التلاميذ في المجموعة التجريبيّة الذين تعلموا بالتعلم المدمج عن متوسط تحصيل التلاميذ في المجموعة الضابطة. كما استفدنا منها في المقاربة الميدانيّة لتطبيق استبانة الاتجاهات نحو التعلم المدمج.

اجراءات الدراسة

مرّت هذه الدراسة باجراءات متسلسلة وهي على النحو الآتي:

تمّ اختيار مدرسة الخليل بن أحمد الاعدادية للبنين باعتبارها المدرسة الأكثر ملاءمة لتطبيق الدّراسة، من حيث جاهزيّة المرافق التعليميّة (مختبر العلوم، والصف الإلكتروني، والعارض الرقمي في كل صفوف المدرسة Data show Interactive) إذ إنّ استعمال السبّورة التفاعليّة أو العارض الرقمي في إستراتيجيّة التعلّم المهجن بين التعلم الالكتروني والبنائي يتطلّب وجود سبورة تفاعلية أو Data show Interactive وكمبيوتر محمول. بالإضافة إلى توافر كفاءة للمعلمين في استعمال التعلم الالكتروني. وقد تمّ اختيار صفّيين دراسيّين عشوائيّا من صفوف الأول الاعدادي (الصف السابع)، لتكوين مجموعة ضابطة تدرّس بالطريقة التقليديّة (ن=٣٠) ومجموعة تجريبيّة تدرّس باعتماد التعلّم الالكتروني والبنائي (ن=٣٠).

تطبيق الدّراسة في المدرسة للمجموعتين في المدة الزمنيّة المحدّدة معًا، في الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٦/٢٠١٧. واستلام أدوات الدراسة من المعلّمين لتتم المعالجات الإحصائية للبيانات واستخلاص نتائج الدّراسة ومناقشتها.

عرض النتائج ومناقشتها

فيما يأتي عرض لنتائج الدراسة التي توصّلنا إليها من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة :

السؤال الأول: ما مدى فعاليّة استراتيجيّة التعلّم البنائي والإلكتروني في تنمية المهارات الاجتماعيّة للتلاميذ من وجهة نظرهم؟

للتحقّق من الفرضية الأولى توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تنمية المهارات الاجتماعيّة لدى تلاميذ المجموعة التجريبيّة الذين درسوا بالتعلم البنائي والإلكتروني ومتوسطات درجات تنمية المهارات الاجتماعيّة لدى تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليديّة في الاستبانة.

تمّ استعمال اختبار (t test) والجدول الآتي رقم (٢) يوضح المتوسّطات الحسابيّة لتنمية المهارات الاجتماعيّة البعديّة بحسب إستراتيجيّات التعلّم.

الجدول (٢) المتوسّطات لتنمية المهارات الاجتماعية بحسب إستراتيجيّات التعلّم

إستراتيجيّات التعلّم	عدد التلاميذ	المتوسّط	الانحراف المعياري
التقليدي	٣٠	١٠,٨١	٣,٤٣
التعلم البنائي والالكتروني	٣٠	١٤,٦٨	٢,٦٤

توضّح الدّراسة أنّ أعلى متوسّط لدرجات تنمية المهارات الاجتماعيّة البعديّة في المجموعتين كان من نصيب المجموعة التجريبية، مجموعة التعلّم البنائي والالكتروني، إذ بلغ (١٤,٩٢)، أمّا المجموعة الضابطة، مجموعة التدريس التقليدي، فكان المتوسّط الحسابي للدرجات (١٠,٢٠)، علمًا بأن الدرجة العليا لمحور (١٥).

السؤال الثاني: ما مدى فعاليّة استراتيجيّة التعلّم البنائي والإلكتروني في الاهتمام بالجانب الانفعالي للتلاميذ من وجهة نظرهم؟

للتحقّق من الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الاهتمام بالجانب لانفعالي لدى تلاميذ المجموعة التجريبيّة الذين درسوا بالتعلم البنائي والإلكتروني ومتوسطات درجات الاهتمام بالجانب الانفعالي لدى تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليديّة في الاستبانة.

تمّ استعمال اختبار (t test) والجدول الآتي رقم (٣) يوضح المتوسّطات الحسابيّة للاهتمام بالجانب الانفعالي البعديّة بحسب إستراتيجيّات التعلّم.

الجدول (١) المتوسّطات للاهتمام بالجانب الانفعالي بحسب إستراتيجيّات التعلّم

إستراتيجيّات التعلّم	عدد التلاميذ	المتوسّط	الانحراف المعياري
التقليدي	٣٠	١٠,٣٩	١,٤٣
التعلم البنائي والالكتروني	٣٠	١٣,٨٦	١,٦٤

يتّضـــح من خلال الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصـــائيّة عند مســـتوى (٠,٠٥) بين متوســـطات درجات الاهتمام بالجانب الانفعالي لدى تلاميذ المجموعة التجريبيّة الذين درســـوا بالتعلم البنائي والالكتروني ومتوســـطات درجات الاهتمام بالجانب الانفعالي لدى تلاميذ المجموعة الضـــابطة الذين درسوا بالطريقة التقليديّة في الاستبانة.

السؤال الثالث– ما مدى فعاليّة استراتيجية التعلّم البنائي والإلكتروني في تحسين البيئة الصفيّة من وجهة نظرهم؟

للتحقّق من الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تحسين البيئة الصفية لدى تلاميذ المجموعة التجريبيّة الذين درسوا بالتعلم البنائي والإلكتروني ومتوسطات درجات تحسين البيئة الصفية لدى تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليديّة في الاستبانة.

تمّ استعمال اختبار (t test) والجدول الآتي رقم (٤) يوضح المتوسّطات الحسابيّة لتحسين البيئة الصفية البعديّة بحسب إستراتيجيّات التعلّم.

الجدول (١) المتوسّطات لتحسين البيئة بحسب إستراتيجيّات التعلّم

إستراتيجيّات التعلّم	عدد التلاميذ	المتوسّط	الانحراف المعياري
التقليدي	٣٠	١١,٣٠	٢,٧٧
التعلم البنائي والالكتروني	٣٠	١٤,١٠	١,١٧

يتّضح من خلال الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تحسين البيئة لدى تلاميذ المجموعة التجريبيّة الذين درسوا بالتعلم البنائي والالكتروني ومتوسطات درجات تحسين البيئة لدى تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليديّة في الاستبانة.

السؤال الرابع– ما مدى فعاليّة استراتيجيّة التعلّم البنائي والالكتروني في رفع مستوى تحصيل التلاميذ من وجهة نظرهم؟

للتحقّق من الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات رفع مستوى تحصيل التلاميذ لدى تلاميذ المجموعة التجريبيّة الذين درسوا بالتعلم البنائي والإلكتروني ومتوسطات درجات رفع مستوى تحصيل التلاميذ لدى تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليديّة في الاستبانة.

تمّ استعمال اختبار (t test) والجدول الآتي رقم (٥) يوضح المتوسّطات الحسابيّة رفع مستوى تحصيل التلاميذ البعديّة بحسب إستراتيجيّات التعلّم.

الجدول (٥) المتوسّطات لرفع التحصيل الدراسي بحسب إستراتيجيّات التعلّم

إستراتيجيّات التعلّم	عدد التلاميذ	المتوسّط	الانحراف المعياري
التقليدي	٣٠	١٢,٢٧	١,٨٨
التعلم البنائي والالكتروني	٣٠	١٣,١٧	٣,١٨

يتّضح من خلال جدول وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات رفع التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبيّة الذين درسوا بالتعلم البنائي والالكتروني ومتوسطات درجات رفع التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليديّة في الاستبانة.

جدول رقم (٦) يوضح نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسّطات درجات الاستبانة بين المجموعة الضابطة والتجريبيّة

مجموع درجات الاستبانة البعدية	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبيّة		قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	(م)	(ع)	(م)	(ع)			
لكل المحاور	٤٠,٢٠	٣,٣٩	٥٥,٣٠	٢,١٦	٢٨,٠٣	٣٠	٠,٠٠٠

يتّضح من خلال جدول وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الاستبانة لجميع المحاور لدى تلاميذ المجموعة التجريبيّة الذين درسوا بالتعلم البنائي والالكتروني ومتوسطات درجات الاستبانة لكل المحاور لدى تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليديّة في الاستبانة.

هذا يعني ، أنّ اختلاف درجات محاور الاستبانة تبعًا لاختلاف استراتيجية التعلم، أيّ : أنّه تزداد المهارات الاجتماعيّة والجانب الانفعالي وتحسين البيئة التعليمية ورفع التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الذين درسوا بالتعلم البنائي والالكتروني للمجموعة التجريبيّة عما هي عليه لدى التلاميذ للمجموعة الضابطة، وهذا قد يكون متوقعًا؛ إذ إنّ غنى البيئة الصفيّة بالمثيرات والعناصر الجذابّة تعمل على تشويق التلاميذ للتعليم من خلال التعلم الالكتروني، وتثير انتباههم ممّا يجعلهم يرغبون في استمراريّة تلك النوعيّة من الإثارة؛ ومن ثمّ تزيد مهاراتهم الاجتماعية، فيعمل على تحسين تواصلهم نحو التعلّم، ويزيد من اقبال التلميذ على الدراسة بالتعلم البنائي لأنه يسمح للتفاوض الاجتماعي بالتعلم التعاوني والمناقشة واتاحة الفرصة للمناقشة وابداء الرأي .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (السبيعي، ٢٠٠٣)، من حيث أثر البيئة الفيزيقيّة للصف في مفهوم الذات والتحصيل، والاتجاهات نحو المدرسة، التي توصلت إلى زيادة الاتجاهات نحو المدرسة ايجابيًا في البيئة الفيزيقيّة الغنيّة عما هي عليه لدى التلاميذ في البيئة الفيزيقيّة العاديّة. كما اتفقت مع دراسة جريجوري وشاون كيفن (Gregory, Shawn Kevin , ٢٠٠٩)، التي درست خبرة معلمي المدارس الابتدائية باستعمال السبورة التفاعليّة في الفصول الدّراسية، وتوصلت نتائج الدّراسة إلى أن السبورة التفاعليّة ساعدت على خلق لحظات قابلة للتعليم، وتلقائية التعليم، والتعاون الإيجابي مع المجتمع المحلي، وكذلك اتفقت مع دراسة (غالية مصري،٢٠١٢) التي بحثت في فاعليّة برنامج حاسوبي تفاعلي متعدّد الوسائط في تحصيل تلاميذ الصف الثالث الاساسي واتجاهاتهم، وتوصّلت إلى وجود فاعليّة للبرنامج التعليمي التفاعلي المحوسب في اتجاهات التلاميذ.

كما اتفقت نتائج دراستنا حول أثر التعلّم بالتكامل في اتجاهات التلاميذ مع دراسة كلّ من (الشمري ٢٠٠٨) التي درّست أثر اعتماد المدمج في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل التلاميذ الثالث المتوسّط في محافظة حفر الباطن واتجاهاتهم نحوه، وتوصّلت إلى زيادة اتجاهات التلاميذ نحو الجغرافيا عند تدريسهم بالدمج، ودراسة(الكندري، ٢٠٠٨) التي درّست أثر استعمال الأنشطة الإلكترونيّة في التعلّم المدمج على التحصيل الدّراسي ورضا الطلاب عن مقرر التربية البيئة في جامعة الكويت، وتوصّلت إلى زيادة رضا الطلاب عن مقرّر التربية البيئيّة عند التعلّم بالدمج، ودراسة (بوحميد،٢٠١٠) التي درّست أثر دمج الأنشطة الإلكترونيّة والسبورة الذكيّة على التحصيل الدّراسي والاتجاه نحو التعلّم

الإلكتروني في مقرّر جامعي، وتوصلت إلى زيادة اتجاهات الطلاب نحو التعلّم الإلكتروني عند التعلّم بالدمج.

خاتمة : النتيجة التي نصل إليها في نهاية هذه الدراسة من خلال المعطيات الاحصائيّة للدراسة، هي : أنّ تنمية المهارات الاجتماعية والاهتمام بالجانب الانفعالي للتلاميذ وتحسين البيئة الصفيّة ورفع مستوى تحصيل التلاميذ. يتحسّن أكثر عند اعتماد استراتيجيّة التعلّم البنائي والالكتروني، فالتعلّم البنائي الالكتروني يتميّز بإثارة فضول التلاميذ ويشجّعهم على الانتباه بدرجة أفضل، ويحفّزهم على المشاركة الفاعلة بدرجة أكبر فيسهم بذلك زيادة أكبر في الاستمتاع بالدروس، بعكس التعليم التقليدي الذي وضّحت الدّراسة أنّه لا يغيّر في تنمية المهارات الاجتماعية ولا يهتم بالجانب الانفعالي للتلاميذ ولا يحسّن البيئة الصفيّة ولا يرفع مستوى تحصيل التلاميذ من وجهة نظر التلاميذ .

في ضوء ما تقدّم من نتائج يمكننا أن نخرج ببعض المقترحات يمكن أن تشكّل أرضيّة لفتح آفاق جديدة، بهدف معالجة النقاط التي لم تستطع الدّراسة أن تستكملها. أولًا ضرورة استعمال استراتيجيّات التعلّم البنائي والإلكتروني في الميدان التربوي في المرحلة الثانويّة والجامعة، لما لها من أهميّة في تنمية المهارات الاجتماعية والاهتمام بالجانب الانفعالي للتلاميذ وتحسين البيئة الصفيّة ورفع مستوى تحصيل التلاميذ. وثانيًا : فتح آفاق جديدة نحو دراسة التحدّيات والصعوبات التي تواجه تطبيق التعلّم البنائي والتعلّم الالكتروني المدمج في المدارس. .

قائمة المصادر والمراجع

أوّلًا-المصادر والمراجع العربيّة والمترجمة

١-أبو خطوة (السيد عبد المولى)، عبد العاطي (حسن الباتع)ـ **التعلم الإلكتروني الرقمي**.ـ لاطب.ـ الاسكندريّة : دار الجامعة الجديدة للنشر، ٢٠٠٩.

٢-أحمد (هناء عودة)ـ **الأسس التربويّة للتعلّم الإلكتروني**.ـ طب١.ـ القاهرة : عالم الكتب، ٢٠٠٨.

٣-أستيتة (دلال ملحس)، سرحان (عمر موسى).ـ **تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني**.ـ طب١.ـ عمّان: دار وائل للنشر، ٢٠٠٧.

٤-بسيوني (عبد الحميد)ـ **التعليم الإلكتروني والتعليم الجوّال**.ـ لاطب.ـ القاهرة : دار الكتب العلمية، ٢٠٠٧.

٥-البقالي (زينب جعفر كاظم)ـ **أثر التدريس بمساعدة الحاسوب في تعلّم المفاهيم العلميّة لدى تلميذات الصف الثالث الابتدائي**.ـ ص١- ١٤٦(مستنسخة).
رسالة ماجستير: التربية: جامعة البحرين، ٢٠٠٤.

٦-البقالي (زينب جعفر كاظم).- **تصميم موديول رقمي مقترح لتنمية الذكاء الوجداني وعلاقته بالأداء الأكاديمي لدى تلميذات الحلقة الثانية بمملكة البحرين في ضوء معايير ضبط الجودة اللازمة للتعلم الإلكتروني.-** ص١- ١٨٥(مستنسخة).
اطروحة دكتوراه: التربية: جامعة طنطا، ٢٠١٢.

١٦-بوحميد (جعفر عبد الرضا).- **أثر دمج الأنشطة الإلكترونيّة والسبورة الذكيّة على التحصيل الدراسي والاتجاه نحو التعلّم الإلكتروني في مقرر جامعي**.- ص١-١١٢ (مستنسخة).
رسالة ماجستير: التربية: جامعة الخليج العربي، ٢٠١٠.

٧-الحيلة (محمد محمود).- **تكنولوجيا التعليم : بين النظريّة والتطبيق**.- طب٤.- عمّان: دار المسيرة، ٢٠٠٤.

٨-الخضر (فاطمة محمد).- **أثر استخدام الأنشطة التفاعليّة المدعمة بالوسائط المتعدّدة في التعليم عن بعد على التحصيل الأكاديمي، والاحتفاظ بالمعلومات، ودرجة الرضا على مقرر جامعي** .- ص١-١٦٠ (مستنسخة).
رسالة ماجستير: التربية: جامعة الخليج العربي، البحرين، ٢٠٠٨.

٩-زيتون (حسن حسين).- **إستراتيجيّات التدريس : رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلّم**.- طب١.- القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٣.- (سلسلة أصول التدريس ؛ الكتاب الرابع.)

١٠- .- **رؤية جديدة في التعلم الإلكتروني**.- طب١.- الرياض : الدار الصولتية للتربية، ٢٠٠٥.

١١-زيتون (عايش محمود).- **الاتجاهات العالميّة المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها**.- طب١.- عمّان: دغر الشروق، ٢٠١٠.

١٢- .- **الاتجاهات والميول العلميّة في تدريس العلوم** .- طب ١.- عمان: جمعيّة عمال المطابع التعاونيّة، ١٩٨٨.

١٣- .- **تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والإتصالات**.- طب ١.- القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٤.

١٤-السبيعي (هدى تركي).- " أثر البيئة الفيزيقيّة للصف في مفهوم الذات والتحصيل والاتجاهات نحو المدرسة".- **مجلة العلوم التربويّة والنفسيّة (البحرين)**، مج٤، ع٢، يونيو٢٠٠٣، ص٧١-١٠٢.

١٥-سلامة (عادل أبو العز)، وآخرون.- **طرائق التدريس العامّة**.- طب١.- عمّان : دار الثقافة، ٢٠٠٩.

١٦-سلامة (علي حسن).- **التعلّم الخليط التطور الطبيعي للتعلّم الإلكتروني**؛ ورقة عمل مقدّمة لكليّة التربية، جامعة جنوب الوادي، سوهاج.- أنظر الموقع الإلكتروني : www.khayma.com/education –technology/ newL٣.htm (٢/٩/ ٢٠١٢).

١٧-شبر(خليل).- " أثر استخدام الحاسوب في تعلّم مفهوم المول".- **مجلة العلوم التربويّة والنفسيّة (البحرين)**، مج٤، ع٢، يونيو٢٠٠٣، ص١٤١-١٧٤.

١٨-عبد الحميد (عبد العزيز طلبة).- **التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم**.- طب١.- القاهرة: المكتبة المصرية لنشر والتوزيع، ٢٠١٠.

١٩-عدس(عبد الرحمن)، توق(محيي الدين)).- **المدخل إلى علم النفس**.- طب١.- عمّان: دار الفكر، ٢٠٠٥.

٢٠-العرادي (ميثم علي عباس).- **دور تكنولوجيا الاتصال الحديثة في التعليم الثانوي دراسة ميدانيّة على المدارس الثانويّة في مملكة البحرين**.- ص١-١٨٢ (مستنسخة).
رسالة ماجستير: الإعلام والعلاقات العامّة: الجامعة الأهليّة، مملكة البحرين، ٢٠١١.

٢١-العياصرة (أحمد حسن علي).- "أثر دراسة مساقين في العلوم وأساليب تدريسها في اتجاهات طلبة تخصص معلم صف بجامعة جرش نحو تدريس العلوم".- **المجلة الأردنيّة للعلوم التربويّة**، مج ٢٨، ع٧، أيلول ٢٠١٣، ص٤٠١-٤٢٨.

٢٢-غواص (مهين محمد).- **أثر تصميم مواد التعلّم عن بعد وفق نموذج كيلر على دافعيّة المتعلمين وتحصيلهم الدراسي**.- ص١-١٥٠ (مستنسخة).
رسالة ماجستير: التربية: جامعة الخليج العربي، البحرين، ٢٠٠٩.

٢٣-الكندري (بدرية عبد الرسول).- **أثر استخدام الأنشطة الإلكترونيّة في التعلّم المدمج على التحصيل الدراسي ورضا الطلاب عن مقرر التربية البيئة في جامعة الكويت**.- ص١-١٩٧ (مستنسخة).
رسالة ماجستير: التربية: جامعة الخليج العربي، ٢٠٠٨.

٢٤-المنسق الوطني لل(TIMSS).- **تقرير مملكة البحرين عن نتائج " التوجهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم ٢٠٠٧**.- لاطب.- البحرين : دار القبس، ٢٠٠٨.

٢٥- .- **تقرير مملكة البحرين عن نتائج " التوجهات الدوليّة في دراسة الرياضيات والعلوم ٢٠١١**.- لاطب.- البحرين : دار القبس، ٢٠١٢.

٢٦- .- **نتائج التحصيل في التوجهات الدوليّة في دراسة الرياضيات والعلوم**.- لاطب.- البحرين : دار القبس، ٢٠١٣.

٢٧-المومني (منال عبد الكريم خضر).- " أثر طريقة تآلف الأشتات في تدريس العلوم في تنمية الاتجاهات نحو العلوم لدى طلبة المرحلة الأساسيّة في الأردن".- **مجلة البحث في التربية وعلم النفس** (مصر)، مج ٢٣، ع١، أبريل ٢٠١٠، ص٨٠-٩٥.

٢٨-النجدي (أحمد)، وآخرون.- **المدخل في تدريس العلوم**.- لاطب.- القاهرة : دار الفكر، ٢٠٠٢.- (سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس ؛٤٤.)

٢٩-الهيئة الوطنيّة للمؤهّلات وضمان جودة التعليم والتدريب، **حزمة ١٨ من تقارير مراجعات المؤسّسات التعليميّة والتدريبيّة**.- http://www.qqa.edu.bh(٢٠/٩/٢٠١٥).

٣٠-وزارة التربية والتعليم.- **إحصاءات عدد التلاميذ والتلميذات في التعليم الحكومي.-** http://www.education.gov.bh (٢٠١٣/١٠/٢٠).

٣١-.- " تجربة البحرين في مدارس المستقبل ".- **مجلة التربية** (البحرين)، ع١٤، أبريل ٢٠٠٥، ص٤٥-٤٦.

٣٢- .- " تقارير موجزة حول أوضاع التعليم في مملكة البحرين".- **عام تعميم برنامج تحسين أداء المدارس** (البحرين)، عدد خاص، يونيه٢٠١٣، ص٣٦-٤٨.

٣٣-.- " ملف استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم ".- **تطوير** (البحرين)، ع٩، يوليو ٢٠١٤، ص٤٠-٤٦.

٣٤- .- **التدريس من أجل التعلّم** (دليل تعريفي).- لا طب، البحرين: دار القبس، ٢٠١٣.

٣٥- .- **برنامج التمهين للمعلّمين.-** http://www.moe.gov.bh/teachercc/tamheen.php (٢٠١٤/١٠/٢٥).

ثانيًا- المصادر والمراجع بالأجنبيّة

١- Ally, (M.).- "Foundation of educational theory for online learning".- *Theory and Practice of Online Learning*.- T.Anderson, & F.Elloumi (Eds), Athabasca University, ٢٠٠٤, pp ٣-٣١.

٢-Berg (C.),Bergendahl (V.), Lundberg (B.)& Tibell(L.).- Benefitting from an open-ended experiment? A comparison of attitudes to, and outcomes of an expository versus an open-inquiry version of the same experiment.- *International journal of science Education*.- ٢٠٠٣, ٢٥,pp ٢٥١-٣٧١.

٣-Cogill (Julie).- *How is the interactive whiteboard being used in the primary school and how does this affect teachers and teaching?*.- Ed.D, King's College, University of London, ٢٠٠٢, ١٤٤ pages; AAT ٩٨٢٨٢٨٩.

٤-Driscoll (M.).- "Blended learning: Let's get beyond the hype".-*E-Learning*. - ٢٠٠٢,Vol. ٣, No. ٣, p٥٤.

٥-Gregory (Shawn Kevin), (M.S.).- *Lived experience of primary teachers using interactive whiteboards in their classroom*.- Oklahoma State University, ٢٠٠٩, ٧٩ pages; AAT ١٤٦٤٩٥٥.

٦-Langlois (Julie Elaine).- *The impact of computer-based concept mapping on nursing students' learning approach, academic self-efficacy*.- knowledge gains and satisfaction with learning technique, Queen's University at Kingston (Canada), ٢٠٠٥ , ٨٧ pages; AAT MR١٣١٩٥.

٧-Norby (R. F.).- *A study of changes in attitude towards science in a technology based K-٨ preserves preparation science classroom.*- A Paper presented at annual meeting of the National Association For Research In Science Teaching , New Orleans, L, A. ERIC, ED ٤٦٩٠٧٥.

٨-Salmon (G.).- *E-Activities*. - London, Routledg Falmer, ٢٠٠٣.
٩-Vaughan (N.).- "Perspective on blended learning in higher education".- *International Journal on E-Learning*.- Issue ٦ (١), ٢٠٠٧, pp ٨١-٩٤.

Effect of Tests with Pictures and Non-Picture Strips on EFL Senior High School Students' Writing Performance

Mahmoud Saa'edi Asl & Ahmad Cha'b,
Allameh Tabatabai' University, Iran

Abstract
The purpose of this study was to investigate the effect of pictorial materials on enhancing the English writing performance of Iranian secondary students. The subjects selected randomly were 40 male students studying in pre-university secondary schools. For the research purpose, the researcher designed two different types of pictures- strips and non-strips. He, then, divided the participants into two main groups as high and low achievers and then each group into two subgroups, each with 10 students and tested the materials with them. For the data analysis, the statistical procedure –ANOVA- was run to compare the performances of these four groups. The results of the study showed that the pictorial materials especially the strips pictures had positive effects on the student's performance and developed the students' abilities in writing English paragraphs. Moreover, it was revealed that the students who used the program were motivated and their performance was influenced positively. Meanwhile, it was found that using picture series improved the students' quality of writing and developed an area of interest to be creative and encouraged in writing processes. Peer learning and developing learners' hand writing are another advantages of writing via pictorial materials in this research.

Keywords: Pictorial Materials; Pictorial Paragraph-Based Writing; Writing Performance; Pictures Strips; Non-Picture Strips; Developing Writing

1. Introduction

Writing is one of the most difficult skills for students to acquire and to learn. It is the last skill in language learning and teaching in which most teachers and instructors should take care of. Unfortunately, in most educational settings, writing skill is usually presented and taught as the first skill for teaching. Traditionally, language teachers considered writing the first skill for language learning and tended to teach their students how to write without making them prepared enough for the task and before teaching them the other three skills, namely, listening, speaking, and reading.

Writing in the foreign language assumes a very important place in learning a language as a means of communication. It is considered an important skill because it helps learners develop their thinking by allowing them to revisit their thoughts. In this regard, Brown (1987) believes that the communicative approach considers writing a conscious activity that requires mental effort in order to produce something meaningful and communicative.

Therefore, it is evidently true that writing abilities poses a number of problems to the students, as it is a difficult skill to master. It is believed that writing skill demands a great deal of skills and conventions such writing readiness and grammatical rules for the students to become proficient and effective writers and learners of a native or foreign language. Teachers face great challenges to teach this complicated skill to students. Often, students find writing skill confusing and difficult to master and to understand in a language like English.

Meanwhile, writing is one of the English or any other language skill playing an important role, either in formal communication or informal communication. It is also an instrument for self-expression. It seems that writing is the most difficult skill for foreign language learners to master. The difficulty lies not only in generating and organizing ideas, but

also in translating these ideas into readable text. Not only beginners but also advanced language learners do face problems when they write. They often find it difficult to put their ideas on paper because they have not acquired the necessary tools to write. They are too worried to start writing and do not know how to develop their ideas in written form.

Since, students are weak in the writing skill, and need to enhance their writing performance; they face difficulty in composing written material while they are required to produce good ideas which are arranged logically using active vocabulary items and structures including discourse markers. This difficulty lies on how to produce meaningful sentences which comprise coherent text. In this path, the teachers' role in teaching how to write a language is naturally evident and significant. Since a teacher tries to teach and to evaluate his/her learners' writing development and performance, s/he should be armed with essential writing skills including reinforcement, language development, learning style. Most important of all, a teacher should consider the fact that writing is a skill in its own right.

English teacher must be more creative in choosing materials and techniques to make the writing class more interesting, exciting and enjoyable to solve the problems mentioned above. This can be done by choosing the appropriate materials and techniques that students like based on their level of mastery and their background knowledge. Teachers should make efforts in making their class more interesting with various methods, techniques, materials and instruments in order to stimulate language learning skills effectively.

Accordingly, (Harmer, J. 2015) mentions that there are many reasons for getting students to write, both in and outside class. Mostly, writing gives them more 'thinking time' than spontaneous speaking. This allows them more opportunity for language processing-that is thinking about the language- whether they are involved in studying or activating the necessary tools in their mind.

The assessment of writing ability has recently received much attention from educators, legislators, and measurement experts, especially because, on the whole, students, now, in all disciplines and at all educational levels seem to be less proficient compared with students five or ten years ago.

There are different kinds of test forms to evaluate students' abilities and performance including writing abilities. Regarding testing learners' abilities in mastering or non-mastering specific language abilities, and performances, tests of writing ability are not exceptional ones. Language teachers usually use different types of test formats such as essay test, compositions test, fill in blanks test, close-ended and open-ended tests to evaluate their students' writing performance and abilities. Therefore, this study was conducted to examine the effect of pictures-pictures strips and non-pictures strips- on students' writing performance among junior high students. In other words, we wanted to test and evaluate students' writing performance, development through testing two kinds of material-picture strips and non-picture strips. More specifically, an attempt was made to see the effect of test formats on enhancing students' scores.

2. Literature Review

A good piece of writing requires different types of language knowledge including good knowledge of grammar, vocabulary, coherence, and cohesion, punctuation, etc on the part of the writer. Unfortunately, in the past, we, as language learners, experienced that most teachers gave students only the title of writing a composition without preparing them in advance and without teaching them the required skills they needed to master. They expected them to be good writers

unprepared. This was neither logical nor applicable and even not touchable and digestible for language learners. For decades and for many teachers, having students write compositions just through giving the title/topic was the only way to evaluate and to test their students' wringing performance.

Nowadays, however, different types of testing writing abilities are available. Two examples are having students "complete uncompleted two-lines introduction to a text", and having them "look at whole story pictures to describe a scene" through writing.

Reviewing some studies on the literature of picture or storyline pictures on writing a composition, we should mention Baso (2008) who conducted a research under the title "Writing Ability through Story Pictures at SMPN 6 Makassar (Classroom Action Research). She found that the use of story pictures improves the students' ability in learning English writing. She also found that the use of story picture technique was interesting for the students. So she motivated their subjects to write paragraphs. Her findings showed that story pictures enhanced the students' interest in studying English. It seems that when students are tested on writing paragraphs based on the provided pictures materials, their score would increase compared to the time when they take the non-picture writing test.

Mason et al. (2006) showed that, as early as second grade, the writing performance and knowledge of young struggling writers can be improved substantially when teachers teach them generally and genre-specific strategies for planning in connection with the knowledge and self-regulatory procedures needed to use these strategies effectively.

Carter et al. (1998) explained the role of pictures in enhancing the students' ability to create creative stories by saying that absence of words helps the reader create his own story by the picture he sees rather than the words he reads. As a result, it is likely that there is an evident need for using wordless picture books in order to provide students with a suitable environment to produce original creative writings. Seemingly, pictorial materials, although hard to prepare and needing a lot of time and money to produce, are useful realia to provide natural conditions for writing test takers to write better. They look at pictures and after creating simple texts in early stages they are finally able to produce more comprehensive paragraphs. Pictures help students to improve their creativity in composing new ideas in comprehensive texts and contexts and naturally. It is assumed that pictures affect writing development positively and improves students' performance in writing. They enhance their creative thinking and can create a brainstorming-flow of ideas- a situation which results in their good writing performance.

Henry (2003) explained the role of wordless picture books in stimulating students' creativity by saying that the creativity stimulated by wordless picture books encouraged older students to look more closely at story details. Students consider all story elements to understand how to organize a text and develop a story. Henry found that students who used wordless picture books were able to build their reading and writing skills and strategies to ultimately produce a unique book.

Pictorial stories help students develop their sense of story, demonstrate an understanding of sequence, practice oral or written storytelling skills and expand their cognitive abilities. Al-Shra'ah (2010) mentioned that one important way of getting students interested in learning English is through the use of various audiovisual aids.

The use of picture series can improve the students' skills in writing. It causes significant improvements in the students' writing in terms of content, organization, language use, vocabulary, and writing mechanics. The students write good descriptive paragraphs. Pictures

contribute greatly to the task. Use of pictures enhances the students' vocabulary in writing performance. This is confirmed and approved by the study of Mansourzadeh (2014). He found that pictures helped students to understand the difficult words more easily by looking at the pictures.

Again in a study done by Wibowo (2013), indicated that the use of pictures enriched the process of vocabulary learning by students. It attracted students' curiosity in learning new vocabulary by utilizing words. It provided visual feedback of the objects and actions portrayed in writing.

In another study, Mansourzadeh (2016), which focused on the effect of "YouTube videos" and pictures on students' writing development reported that using pictures in teaching writing was more effective for students' writing performance than using "YouTube videos". The author's findings indicated the effectiveness of the authentic materials on students' writing ability. Based on the findings, using authentic materials resulted in students' higher grades and performance. It was supported the study and supposed by indicating that using pictures can develop students' behavior in writing well. So, in this study, regarding all the mentioned data, the following research questions had been addressed and formulated to find rational responses and evidence:

1- Does administrating tests with picture-strips have any significant effect on EFL learners' overall writing performance in terms of scores?
2- Does administrating tests with non-picture strips affect EFL learners' writing scores and performance?

3. Method

3.1. Participants

To accomplish the objectives of this study, which was to investigate the role of tests with pictures and non-picture strips on EFL senior high school students' writing performance and even scores, 40 high and low students - studying in high school- were randomly selected from 60 students, each in 20. Then, picture and non-pictures materials were provided in advance. In addition, the group divided into two subgroups each with 10 students considered as high and low achievers in writing based on their teachers' viewpoints and their score in the first semester of study. Then, the provided materials were given separately to each of the group.

3.2. Materials

The materials included pictorial materials- pictures strips (No.1) and non-pictures strips (N0.2). The two pictures were selected and copied in fine facet hard copy in order to help the subjects to be motivated and created at least a comprehensive paragraph (a short story) based on the events of both types of the pictures.

1: Picture strips

2: Non-picture strips



3.3. Data collection procedure

The present study had been done in a high school where the subjects were studying in the last grade (pre-university level 4) in Shoush city located in Khuzestan province, Iran. The subjects were informed that the researcher wanted to do a research to evaluate their writing level based on two forms of writing materials, namely, strip-pictures and non-strip pictures. Two classes namely, 1 & 2, were selected randomly among four classes in the same school. In each class, 20 students were selected and divided into two groups(A, B, C, and D) -high and low achievers- each in 10 subjects based on their English teachers' viewpoints and their previous grade in the first semester. The materials were prepared in advance in color hard copies (pictures No:1&2). The materials were distributed for the two groups-high and low achievers- in each class. The strips pictures were given to class 1 and the non-strips ones to class 2 to check the effects of these two types of pictures on students' grade and writing development during course study. The two classes were in the same school with the same environment so as to control the unexpected external factors such as noise, light and so on. After collecting the materials, they were given to two raters in order to increase the validity and reliability of the given grades to participants. The papers were graded from 0 to 10 for each student.

3.4. Data Analysis

Two inter-raters were asked to rate the papers anonymously to control/decrease somehow the raters' bias. The raters, who had been teaching English for many years in different types of schools in the city, were their English teacher and the other English teacher teaching in another remote high school. The papers were graded from 1 to 10 for each student in each group. So, there were four groups considered as high -achievers and low -achievers.

Then, because of having four different learner groups, one-way analysis of variance (ANOVA) was used/run to compare the four groups to find the effect of the pictures on students' performance (Mackey et al, 2005).

4. Results/Findings & Discussion

To give comprehensive results and to find the effects of pictures on students' writing ability, two different types of pictures- non-picture strips and picture strips- were provided and given to two different groups of learners. The results of each group were shown in table 1.

Table 1

	Group 1 Picture strips		*Group 2* Non-picture strips	
No. of Participants	High Achie.A	Low Achie. B	High Achie.C	Low Achie.D
1	9	4	6	2
2	8	5	5	3
3	5	8	6	4
4	8	3	7	3
5	9	5	8	6
6	5	5	5	7
7	6	6	4	5
8	8	3	4	3
9	7	5	5	2
10	6	6	7	3
Sum:10	71	50	57	38

As the Table 2 shows, one way of analysis of variance was used in order to compare the four groups with one another to find the effect of the different picture strips on student's performance (Table 2).

Table 2

Descriptive statistics of the ANOVA for the two groups **(**Descriptive statics)

Groups 1& 2		N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Low Ach.	**Pic. Strips(B)**	***10***	***5.0000***	***1.49071***	***3.00***	***8.00***
	Non-p.strips(D)	***10***	***3.8000***	***1.68655***	***2.00***	***7.00***
High Ach.	**Pic.strips(A)**	***10***	***7.1000***	***1.52388***	***5.00***	***9.00***
	Non-p.strips(C)	***10***	***5.7000***	***1.33749***	***4.00***	***8.00***

As it was seen in table (2), the four groups were compared separately to find the effect of each picture(s) on each group of the students. To compare the two groups (B &D), we saw that

in group B- low -achieve learners (picture strips)- and group D – non- picture strips, the number of participants was 10 and the means of each group were 5 and 3, respectively. To compare these two groups with each other, we understood from the points of means that their means were completely different (5&3). Therefore, the picture strips had positive effects on students' scores and performance, even on low -achievers.

Besides these, in comparison the other two groups (A & C), we saw that the same thing was happed. It meant that the number was the same, but the means of the two groups with the two different materials-picture strips and non-pictures one- were different (7&5). We concluded that picture strips for both groups - high and low -achievers- had positive effects. Meanwhile, the participants in these two groups could write a comprehensive and meaningful paragraph based on the series of pictures.

Table 3
Analysis of one way variance (ANOVA)

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Low Ach.	Between Groups	7.200	1	7.200	2.842	.109
	Within Groups	45.600	18	2.533		
	Total	52.800	19			
High Ach.	Between Groups	9.800	1	9.800	4.768	.042
	Within Groups	37.000	18	2.056		
	Total	46.800	19			

In comparison the four groups with one another and looking at the above data- table(3)- we indicated that the F test was calculated for poor(low achiever) students in two groups of continuous and non-continuous images (pictures) had no significant effect on student writing ability (F = 2.84, P = 0.10) an error level of 0.05. The meaningless analysis of variance indicated that there was no difference between any of the groups of continuous and non-continuous pictures on the ability to write poor (low achiever) students.

But, for the F test calculated for high achiever students in two groups of continuous and non-continuous images(pictures) was significant on the ability of students to write (F = 4.76 and P = 0.04) at the error level of 0.05. The significance of variance analysis determined that there was a difference between the groups of continuous and non-continuous images (pictures) on the ability to write strong (high achiever) students. The average performance of writing students of strong students in the group of continuous images tests (10/7) was higher than that of the strong students of the non-integrated (strips) images test group (5.70). That was, tests of picture strips had more effective effects on high achiever students than non-strip picture tests on their writing ability.

All in all, the tables (1, 2, 3), show that the strip pictures had positive effects both on high and low -achiever students.

The findings, we have shown and investigated theoretically and practically, indicated that our teachers' and even students 'reflections and attitudes towards the main role of the pictures (images) in the writing development and performance among language learners were positive. As it was shown and indicted, pictures whether strips or no-strips, had a positive effect in comparison with giving a topic to learners and wanted them to write comprehensively and meaningfully as it was, unfortunately, used and applied in traditional methods of teaching how to write and to compose.

To answer the research questions, an ANOVA was run on the four groups of language learners to explore whether any of the groups improved significantly after applying pictures. So, to answer the first research question, we claimed that providing students with picture-strips and wanting them to write meaningfully had a positive effect on their writing performance in terms of scores. If we looked at table 2 carefully, we could see that students' mean and scores in pictures strips were more than the other groups (non-picture strips). That is, providing learners with pictures strips helped them to follow the main idea(s) of the story in the pictures and caused them to flow their ideas meaningfully to write some comprehensive sentences and used some related connectors to relate the ideas with each other. Looking at the continuous series of pictures, the participants could create a meaningful story to help readers (teachers) understand what happened in the story.

So, based on the above information and took a glance at the tables, we concluded that picture-strips had significant effects on EFL leaner's overall writing performance in terms of scores and development.

The second research question focused on the role of the administrating tests with non-picture strips in learners' writing score and performance. The results of the analysis revealed somehow an advantage for the production of some related sentences to the story of the pictures. But, in comparison with picture strips, it showed that administrating tests with such pictures (non-strips) in some cases could affect students' performance to some extent. In the analysis of the students' papers (non-picture strips) by the two raters, the researcher noticed that the students' papers were written in some short, no-logical sentences with some related sentences. Besides, the participants didn't understand the main ideas of the story and they wrote whatever came in their mind without looking to the pictures. Although in these types of the pictures, the learners could create some new sentences based on their imagination of what would happen and what would be at the end of the story, they wrote some unrelated sentences which resulted in their low performance and scores. The raters claimed and even approved that the students' performance, from the points of related sentences in the paragraph, was in ungrammatical connections and difficult to correct. So, we concluded that administrating test with non-picture strips could not affect the students' writing scores and performance as it was supposed to be.

5. Conclusions, Implications, and Limitations

The results of this qualitative and mainly quantitative study revealed that teachers and even learners generally hold positive attitudes towards using pictures to write a paragraph comprehensively.

We observed that there was a general agreement among participants and even teachers about the main effects of pictorial materials and they wholly revealed a type of deep belief in the roles of these materials to expand their writing ability and even their scores. The students warmly agreed that writing based on pictorial aids was the most suitable method for developing

and expanding a language to be used as communication in their daily life. Practically and theoretically, the teachers accepted this method as a method of encouraging and assessing their students wholeheartedly because the resulted paragraph was compiled and written in a logical order and in a meaningful way.

The produced text (paragraph) was produced and considered as an original text since the pictorial materials was a good and helpful material to encourage students to create and to put their creation and imagination on paper. This claim was in line with Wibowo (2013) who found using pictures could enrich vocabulary learning and it attracted the students' curiosity in learning new vocabulary by utilizing words on papers.

It is a good suggestion for language teachers to use pictures instead of topics to help learners to develop students' grades and performance since pictures were considered as one of the authentic material to aid students to write and perform in a comprehensive way and to be good writers. This statement was in line with Mansourzadeh (2016) who reported that using pictures in teaching writing was better than using YouTube videos to help the students in writing performance because of the effectiveness of the authentic materials on students writing ability which resulted in developing their grades and performance.

Using strip or non-strip pictures could help language learners and writers to expand their ideas in a logical mood. It motivated writers and learners to create a reasonable text with a large number of connectors (conjunctions) and variety of sentences within a paragraph.

In terms of implications, this study suggested that language teachers emphasize the development of the learners' communicative competence by using the language in their daily life by using authentic materials like pictures. Also, this study showed, in order to learn/teach a new language in educational settings, the teachers should be familiar with the role of pictures strips and how to find or to make and to bring them to class. Meanwhile, language teachers should know the principles and rules to apply the pictures in language teaching processes to help the learners learn a new language warmly and actively.

The results of this study could be used by EFL teachers and teacher's centers that were being trained in language centers to be fresh English teachers in the future. Moreover, the results could be used as main sources for those who want to know the effects of the pictorial teaching aids on language teachers and learners.

The findings of this research could also be used by curriculum and syllabus designers and policymakers to examine teachers' and even students' views about the role of pictures in an educational program because the teachers were responsible for embodiment principles and techniques in the language classroom.

Meanwhile, the insights of this study could be used as the main source for those who wanted to investigate more deeply into the effects of pictorial materials and wanted to know more exactly about the attitudes of other English teachers about this effect. Therefore, it is vital to survey the perceptions and expectations of teachers to change the negative perceptions of teachers by providing more opportunity for teachers to participate in workshops about the advantages of strip pictures in helping learners to enhance their writing performance in terms of grades and scores.

Like any other researches, this type of research has some limitations to be carried out in comprehensive ways. The students, sometimes, based on their educational programs, were not available and it took some days to connect with them in order to gather them in unique classes to assemble some data about their attitudes. Besides, we tried to make an observation while the

students were involving in the writing process. Attending to the class needed permission from the school managers which it took more times. Sometimes, students' attitudes towards learning English, while observing the class, were very obscure because of the teachers' attitudes towards writing process, the lack of facilities at schools to create an enjoyable setting to make the teaching and learning methodology more attractive.

References

Al-Shra'ah, M. (2010). An analysis of pictures in action pack textbook series (Unpublished master's thesis). Yarmouk University, Irbid, Jordan. In Juma'a Al-Mashaqba N.et al. *The Effect of a Pictorial Story-Based Instructional Writing Program on Enhancing the English Writing Performance of Jordanian Secondary Students. US-China Foreign Language, January 2015, 13(1):* 44-57.

Asrifan, A. (2015). The Use of Pictures Story in Improving Students' Ability to Write Narrative Composition. *International Journal of Language and Linguistics, 3(4):* 244-251.

Baso, S. (2008). Writing ability through story pictures at SMPN 6 Makassar (Classroom Action Research). Unpublished thesis. English Graduate Program. Universities Nigeria Makassar. In P. Reski, *Improving students' writing performance: A self-regulated strategy development*. Ethical Lingua 1(2) August 2014.

Brown, H. D. (1987). Principles of language learning and teaching. Englewood Cliffs, Prentice Hall.

Carter, P. A., Holland, S. M., Mladic, S. L., Sarbiewski, G. M., & Sebastian, D. M. (1998). Improving students writing skills using wordless picture books (Unpublished master's abstracts international).In Juma'a Al-Mashaqba N.et al. *The Effect of a Pictorial Story-Based Instructional Writing Program on Enhancing the English Writing Performance of Jordanian Secondary Students. US-China Foreign Language, January 2015, 13(1):* 44-57.

Harmer, J. (2015). How to teach English. Longman

Henry, L. (2003). Creative writing through wordless picture books. Retrieved from Educational Resource Information Center (ERIC). (ED 477997). In Juma'a Al-Mashaqba N.et al. *The Effect of a Pictorial Story-Based Instructional Writing Program on Enhancing the English Writing Performance of Jordanian Secondary Students. US-China Foreign Language, January 2015,13(1):*44-57.

Mackey, A., & Gass, S.A. (2005). Second language research. LEA publishers. London.

Mansourzadeh, N. (2014). A comparative study of teaching vocabulary through pictures and audio-visual aids to young Iranian EFL learners. *Journal of Elementary Education, 24(1):* 47-59.

Mansourzadeh, N. (2014). Effect of YouTube videos and pictures on EFL students' writing performance. *Dinamika Ilmu, 16(2).2016*.

Mason .L. H., Hrris, K. R., & Graham, S. (2006). Self-regulated strategy development for students with writing difficulties. *Journal of Theory into Practice, 50, 2011- Issue 1*

Wibowo, K. H. (2014). Improving students writing ability in the narrative text by using chronological 3D pictures as media. *ELT Forum 2 (1)2013*.

Ahwaz Journal of Linguistics Studies (AJLS) (WWW.AJLS.IR)
ISSN: 2717-2643, 2020, Vol. 1, No. 1

The Relationship of L1 Reading Ability with L2 EGP and ESP Reading Ability, and the Awareness and Use of Reading Strategies

Dr. Seyed Hassan Talebi (University of Mazandaran, Iran) & Samansa Azadegan (MA in TEFL, Gofteman Language Institute, Arak, Iran)

Abstract
TEFL courses in Iranian ESP contexts are reading-based. This study intends to find out the relationship of L1 (Persian) general reading ability with EGP and ESP awareness and use of reading strategies, and reading ability. To this end 45 tertiary level students who were freshmen and sophomores at the University of Mazandaran and their major areas of study were Economics part in this study. They were divided into two groups of high and low reading ability based on the L1 reading test scores. Then they were given a test of reading in EGP and ESP and immediately following the reading tasks they were given the reading strategies questionnaire as a retrospective measure of their reading behavior. The obtained results indicated that there was no significant relationship between L1 reading ability (reading comprehension test score) and the strategic behavior in EGP and ESP. There was also no significant difference in ESP reading ability for high and low groups, but in EGP reading there was a significant difference in reading ability for high and low groups of L1 reading ability. Cook (2007) maintains that the cognitive processing of information is slower and less efficient in a foreign language. However, the stronger the foundation in L1, the more students will advance in L2. Therefore, it is recommended to get tertiary students more familiar with the L2 code so that they become independent in text processing of different general and specific genres.
Key words: L1 and L2 Reading; Reading Ability; Reading Strategies Awareness and Use; EGP; ESP

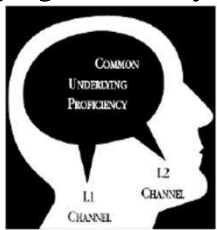
1. Introduction

Reading is a complex cognitive process of decoding symbols to construct or derive meaning. It is probably the most important skill learners will need to succeed in their studies (Yorkey, 1970). Since reading is a problem-solving activity, the idea of strategic reading has become the matter of investigation in recent years. Urquhart & Weir (1998, p. 95) define strategies as “ways of getting around difficulties encountered while reading”. As Grabe (1991) mentions, fluent reading is flexible, that is, in order to read efficiently the reader, employs a range of strategies including skimming ahead, considering titles, headings, pictures and text information, anticipating information to come, and so on.

Reading in a second language is not a monolingual event and readers have access to their first language while reading in L2. There has been debates among theorists and researchers regarding the relationship between L1 reading, L2 reading and L2 proficiency. To Alderson (1984) there are two factors that might cause difficulties in L2 reading ability, namely L1 reading ability and L2 linguistic proficiency. This idea led to two hypotheses, namely, a) Clark’s (1979) ‘Linguistic Threshold Hypothesis’ (LTH), also known as “short-circuit hypothesis”, and b) Cummins’ (2000, 2003) ‘Linguistic Interdependence Hypothesis’ (LIH). The LIH argues that certain L1 knowledge can be positively transferred to L2 during the process of L2 acquisition. This hypothesis, represented as a "dual-iceberg," posits that every language contains surface features; however, underlying those surface manifestations of language are proficiencies that are common across languages. The dimension of language used in more cognitively demanding tasks that involve more complex language is CALP, which is transferable across languages. LTH maintains that L2 learners must first gain a certain amount of linguistic control over L2 so that they can apply their L1 reading skills to

L2 reading. Clark (1979) and Cummins (1979) call this certain amount a "language ceiling", and a "threshold level of linguistic competence" respectively. Below this level of linguistic competence, it is unlikely that L1 reading strategies can transfer to L2 reading tasks. LIH is rooted in Cummins' (2000) Common Underlying Proficiency (CUP) hypothesis explaining the relationship between L1 and L2. (See figure 1)

Figure 1: the Common Underlying Proficiency Model of Bilingual proficiency



CUP supports second-language learning by transferring skills from the first language to the second. That is, knowledge of L1 and how language works transfers to L2 and enhances its acquisition. CUP claims interdependency between L1 and L2. Therefore, the stronger the foundation in L1, the more students will advance in L2, both in academics and the language itself. As an example, of two students who immigrate, the student with a strong academic background excels in English, while the student with little formal schooling struggles to learn English. In brief, LTH states that a certain threshold of L2 linguistic ability is necessary before L1 reading ability can be transferred to L2, whereas the LIH allows for transfer of any L1 reading ability from L1 to L2 regardless of L2 linguistic proficiency.

Related to the CUP is Cummins' idea of two types of language. The first is everyday Basic Interpersonal Communication skills (BICs). BICS are language skills needed in social situations. It is the day-to-day language needed to interact socially with other people. English language learners employ BIC skills when on the playground, in the lunch room, on the school bus, at a party, playing sports or talking, the telephone, etc. Social interactions are usually context embedded. They occur in a meaningful social context. They are not very demanding cognitively and the language required is not specialized language. The second type is cognitive/academic language proficiency (CALP). CALP refers to formal academic learning of listening, speaking, reading, and writing about subject area content material. Learners need time and support to become proficient in academic areas. If a child has no prior schooling or has no support in native language development, it may take seven to ten years for ELLs to catch up to their native peers .

Cummins (1989) offers an "iceberg" shaped model to illustrate BICS and CALP. The part of the linguistic iceberg above the horizontal line is BISC or the surface structure of language. This includes the audible conversational language spoken and heard in everyday situations, and includes mastery of sounds, grammar, and vocabulary. The part of the "iceberg" below the horizontal line is CALP, the academic language associated with books and school, with higher order thinking skills, and with literature, math, history, and science, not apparent in normal everyday social situations. The linguistic processes in CALP are more complex and abstract than those going on in BICS. CALP occurs only in a cognitively stimulating and academically oriented environment. However, Cook (2007) maintains that the cognitive processing of information is slower and less efficient in a foreign language. This cognitive processing deficit which is not caused by lack of language ability but by difficulties with processing information in L2, hinders immediate retention of information.

Thomas and Collier (1997) confirmed that first language (L1) schooling determines how long it may take to improve reading in L2. Students who arrived in the US between ages 8

and 11, and had received at least 2-5 years of schooling in L1 in their home country, were the lucky ones who took only 5-7 years to master CALP. Those who arrived before age 8 and had had little or no schooling in their native language required 7-10 years or more to improve reading in L2. Therefore, the strongest predictor of L2 achievement is the amount of formal L1 schooling.

With regard to L2 reading comprehension ability, research design follows one of two approaches, namely product-view and process-view. In product-oriented studies reading comprehension tests are given. They are by nature quantitative in design in which scores on L1 and L2 reading comprehension tests and proficiency level might be correlated. Such studies show low to moderate correlations (Bernhardt & Kamil, 1995; Brisbois, 1995; Lee & Shallert, 1997). However, some studies have shown that knowledge of the structure and function of L1 is an advantage for readers in comprehending L2 (See Clarke, 1979; Ailing 2006). Clarke (1979) found that good Spanish readers performed better on English reading tasks than the poor ones in reading in English. In process-oriented studies, frequencies of corresponding L1 and L2 reading strategies are correlated. Contrary to findings in product-oriented studies, Zwaan and Brown (1996) and Yamashita (1999) found moderate to high correlations in the process of reading between languages. However, they have shown that readers with high L1 reading ability can transfer their L1 ability and facilitate their L2 reading comprehension at least to a certain extent.

Taking a process and product view, this study hopes to explore the relationship of L1 reading ability with EGP and ESP reading ability and strategic reading behavior. Therefore, this study attempts to answer the following questions:

1- Do students of high and low level in L1 reading ability differ in EGP and ESP reading strategy use?
2- Do students of high and low level in L1 reading ability differ in EGP and ESP reading ability?

2. Method

2.1. Participants

Thirty nine tertiary level students who were predominantly freshmen and sophomores at the University of Mazandaran participated in this study. Their major areas of study were Economics. The participants were divided into two groups based on reading in L1 (Persian). In other words, a reading comprehension test in L1 was employed to classify the participants into low and high reading ability groups. Those who scored below the mean score were considered low group and those who scored above the mean score were considered high group. Table 1 presents the number of subjects in each category. Before getting admitted to the University of Mazandaran they had already passed Persian language and literature course, general English as well as science courses through L1 medium of Instruction at high school with the passing score of 10 out of 20.

Table 1
Descriptive statistics:Mean and standard deviation of Reading in L1

Index		M	SD	N
Persian Reading	High	22.26	1.95	21
	Low	17.50	1.59	24
	Total	20.30	2.97	39

2.2. Instruments

The following instruments were employed in this study:

A: Reading strategies questionnaire

Questionnaires are the most popular tool to establish what the students are like at the start of their language course (Robinson 1991). In this study, the strategic approach was measured by means of a five-point Likert scale reading strategies questionnaire (Never/Seldom/ Sometimes/ Usually/ and Always true of me) offering an immediate retrospective picture of the reading behavior. The strategies questionnaire was in Persian so that students felt more comfortable with the questionnaire while answering. They were informed that it was not a test to have effects on their final marks, and that there were no right or wrong answers. All the 33 strategy items (cognitive and metacognitive) in this study were adapted from different related questionnaires in research-validated studies (Oxford, Cho, Leung & Kim, 2004; Sheorey & Mokhtari, 2001; Taillefer & Pugh, 1998). The questionnaire was finally shown to two experts in the field for getting their opinion about strategy items to see if they suited the purpose of the study. They were also asked about the translated version of the strategies. Cognitive reading strategies are about knowing what strategy to use and how to use it; metacognitive strategies are about understanding the rationale for applying a particular strategy in a particular context, and evaluating its usefulness in terms of appropriacy and effectiveness for that context. There are two reasons why students were tested about their knowledge of cognitive and metacognitive strategies (See Fogarty, 1994). First, through cognition, good readers construct their knowledge and through metacognition they identify when they no longer understand and what they can do about it. Therefore, constructing understanding requires both cognitive and metacogntive elements. Second, teaching for metacognitive strategies assures that students will be able to successfully use and transfer these strategies well cross-linguistically (from L1 to L2) and cross-curricularly (from general areas to specific areas of knowledge) as the ultimate goal of strategy instruction is transfer. As Auerbach & Paxton (1997) state, strategic reading can only become efficient when metacognitive strategies are actively used. The internal consistency reliability coefficient of the instrument at the piloting stage was calculated to be 0.83 as it was piloted against 18 students taking part in the study .

B: Test of Reading Comprehension in Persian language

The reading comprehension test in Persian had two passages, each containing fifteen items (30 items in total) each carrying one point. The nature of the items for the two passages in terms of recognizing main ideas, vocabulary knowledge, and inferencing was the same. The two passages of the test were selected from the book 'BaharvaAdab-e-Farsi' (1971). After administering this test to a similar group of fifteen students, the reliability of the scores of this test according to the KR-21 formula at the piloting stage was calculated to be 0.75. Item characteristics were also taken care of at the piloting stage. This test was also shown to some experts in Persian language and literature teaching in order to have their comments on the suitability of the text as well as on the nature of the test items for the students. To construct L1 reading comprehension test the following features were borne in mind:

a) Length of texts: The length of text influences the strategies that candidates use. Too short a text is not suitable for expeditious reading. The number of words in expeditious reading is around 2000 words. The two texts were nearly of the same length.

b) Content: Among many passages, those whose content was generally understandable to all students were chosen. In other words, the effects of background knowledge on understanding the text before reading it was controlled.

c) Difficulty level: Since, to date, there has been no standard test of reading comprehension made in Persian language, and by implication, there exists no objective index for determining

the difficulty level of Persian texts of reading, the researcher relied on the experience of Persian language teachers as collogues, and his own experience in order to select suitable texts for the purpose of this study. In texts, the number of words was tried to be to some extent the same. In the piloting phase, in order to be sure of the clarity and appropriateness of the test those items that were ambiguous or unclear to the students were revised or discarded.

d) Interest of students: the piloting phase showed that the texts were interesting to students.

e) Form of the test items: A multiple-choice format was used to construct the items.

f) Time: The time allotted for the reading test in Persian was 30 minutes. This time limit was determined at the piloting stage. Too much time allowed changes rapid expeditious reading into slow careful reading. Therefore the time factor was carefully controlled .

C: Test of Reading Comprehension in English (for general purposes)

In developing the test of reading comprehension in English five passages were selected from the reading section of books two and three of New Interchange series (Richards, 1997). The number of words in the selected five passages ranges from 257 to 295 words. Six items were developed for each passage and in all there were thirty items for all the five passages. Each item carried one point. The nature of the items in terms of recognizing main ideas, vocabulary knowledge, and inferring was the same for all the passages. These texts were selected for the following reasons:

a) having a general content; b) being of interest to students; c) having pictures and several paragraphs to be suitable for strategy instruction as specified in the strategy questionnaire; d) being nearly of the same length; and, e) being nearly of the same difficulty in terms of structure, unknown words and cognitive processing based the experience of the researcher. Readability of the reading text is an objective, but not necessarily very valid, measure of the difficulty of a text. Readability formulae look at texts only as products. As Rigg (1986, p. 75) puts it, “the basic assumption underlying any readability formula is that meaning is in the print, in the text. There is no recognition that meaning is created by each reader as the reader engages with the text.” Even leaving aside issues of social context and individual motivation, and looking at texts as products, the criteria used by readability formulae are doubtful. Factors other than word and sentence length are not accounted for. For example, reduced clauses, which tend to shorten sentences, can create greater difficulty for the reader than longer sentences which are easier to ‘unpack’. Where this is not used, intuition may be relied on. If materials are perceived as boring or as too easy or too difficult, learners will be unmotivated to do the task (Scarcella & Oxford, 1990). On the one hand, a text that is too easy to comprehend furnishes few opportunities for strategy use and in this case students will probably fail to grasp the value of strategy use. On the other hand, a text that is too difficult to understand may not be comprehensible even with the employment of a variety of strategies. “Metacognitive capabilities become operative only in reading task perceived as hard but attainable. Tasks that offer minimal challenge will not be incentive enough for readers to make extra efforts to manipulate their cognitive resources” (Koda, 2005, p. 211). The reliability of the test of reading in English was also taken care of at the piloting stage through the K-R21 formula which turned out to be .76. The time allowed was 30 minutes as determined at the piloting stage .

D: Test of Reading Comprehension in English (for specific purposes)

In developing the test of ESP reading comprehension in English two passages were selected. The first passage titled ‘What is information processing?’ from the reading section of ‘English for Students of Computer’, by Haghani (2001) and the second passage titled ‘The Need for Accounting’ from ‘English for the Students of Accounting’ by Aghvami (1996).

Each passage contained 10 items. The number of words in the selected two passages ranged from 610 to 560 words. These texts were selected for the following reasons:
a) having a specific content; b) being of interest to students; c) having pictures and several paragraphs to be suitable for strategy instruction as specified in the strategy questionnaire; d) being nearly of the same length; e) being related to students content schemata; and finally, e) being nearly of the same difficulty in terms of structure, unknown words and cognitive processing as it was approved by two experts in the field. The reliability of the test of reading in English was also taken care of at the piloting stage through the K-R21 formula which turned out to be 0.79. The time allowed was 30 minutes as determined at the piloting stage .

2.3. Procedure

Students were homogenized based on their reading ability in L1. They were given L1 reading comprehension test from the very beginning of the course and during the regular class time. Students were divided into two groups (low and high) based on their scores below and above the mean. After a brief explanation of the purpose of the study, participants were given instructions on how to answer the reading strategies questionnaires and reading test batteries in EGP and ESP reading tasks. In fact, immediately after taking reading test in EGP and ESP, the participants were given the strategies questionnaire as a retrospective measure of their strategic reading. The students were also advised there was time limitation for the reading tests but not for the reading strategies questionnaire. There was a two-week interval for taking the EGP and ESP reading tests. The questionnaire was delivered in Persian as it was thought to would yield a more accurate picture of their reading strategies awareness and use. However, if students needed explanations about some items in the questionnaire the researcher would explain the item to the whole class.

3. *Results and Discussions*

What follows attempts to answer the following two research questions:

1- Do students of high level L1 reading ability differ from those of low level L1 reading ability in EGP and ESP reading strategy use?

Analysis using multivariate analysis of variance (Wilks' Lambda) for unrelated measures revealed a non-significant main effect of the L1 reading ability at an alpha of .05, Wilks' Lambda = .08, $F(2, 36) = 1.44$, $p = .250$. This means that both EGP and ESP reading strategies awareness and use is the same in both high and low level of reading ability in L1. A measure of effect size, $\eta^2 = .074$, indicated a relatively low effect (tables 1 & 2).

Table1

Mean and standard deviation of EGP and ESP reading strategy use with respect to L1 reading ability groups

Source	Dependent V	Index	M	SD	N
Reading ability groups	EGPQ	High	172.52	26.53	21
		Low	168.68	22.38	24
	ESPQ	High	116	23.25	21
		Low	23.28	20.80	24

Table 2
Multivariate test of reading ability groups (high or low) on EGP and ESP reading strategy awareness and use

Effect		value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Eta
Reading ability	Wilks' Lambda	0.08	1.44	2	43	0.250	0.074

2- Do students of high level L1 reading ability differ from those of low level L1 reading ability in EGP and ESP reading ability?

Analysis using multivariate analysis of variance (Wilks' Lambda) for unrelated measures revealed a significant main effect of the L1 reading ability at an alpha of .05, Wilks' Lambda =0 .80, F (2, 43) = 4.47, p = .018. The means that the high group showed a higher EGP and ESP reading ability in contrast to low group. A measure of effect size, η^2= .19, indicated a relatively average effect. (Table 3)

Table 3
Multivariate test of L1 reading ability groups (high or low) on EGP and ESP reading ability

Effect		value	F	Hypothesis df	Error df	sig	Eta
Reading ability	Wilks' Lambda	0.80	4.47	2	43	.018	.19

To find out which of the variables differed, test of between subject effects was used. This test indicated that only in EGP reading there is a significant difference in reading ability for L1 high and low groups and in ESP reading there was no significant difference in reading ability for high and low groups. (Table, 4)

Table 4
Between subjects test of reading ability groups (high or low) on EGP and ESP reading ability

Source	Dependent variable	DF	SS	MS	F-ratio	sig	Eta
Model	EGP	1	86.935	86.935	8.675	0.006	.190
	ESP	1	5.659	5.659	.55	0.461	0.015
Error	EGP	44	370.655	10.018			
	ESP	44	377.264	10.196			
Total	EGP	45	4438.000				
	ESP	45	2737.00				

With respect to means differences, EGP reading ability is more for the high group in contrast to the low group. (Table 5)

Table5
Mean and standard deviation of EGP and ESP reading ability with respect to L1 reading ability groups

Source	Dependent V	Index	M	SD	N
Reading ability group	EGPR	High	11.34	3.24	21
		Low	8.31	3.04	24
	ESPR	High	8.08	2.59	21
		Low	7.31	3.91	24

4. *Conclusions and Implications*

There are various factors effective for L2 reading including L1 reading ability and L2 linguistic ability (see Bernhardt & Kamil, 1995), higher-level conceptual abilities, background knowledge, and process strategies (Coady, 1979), linguistic variables, literacy variables, and knowledge variables (Bernhardt, 1991). Because of the effects of these factors we should consider both the product and the process aspects of reading in reading tasks and integrate findings about the relationships of these variables in reading. Therefore, we should see the entire (or at least a much wider scope of) mental activities involved in L1 and L2 reading. Results of this study indicated that:

1- a: Reported reading strategies awareness and use both in EGP and ESP is the same for both high and low groups of L1 reading ability. Actually, there is no significant relationship between L1 reading product (reading comprehension test score) and L2 process (reading strategies awareness and use);
b: there was no significant difference in ESP reading ability for high and low groups.
As mentioned earlier in this paper, Cummins (1989) offers an “iceberg” shaped model to illustrate BICS and CALP. To Cummins the linguistic processes in CALP are more complex and abstract than those going on in BICS, as CALP occurs only in a cognitively stimulating and academically oriented environment. However, Cook (2007) maintains that the cognitive processing of information is slower and less efficient in a foreign language. This cognitive deficit which is not caused by lack of language ability but by difficulties with processing information in L2 hinders immediate retention of information.

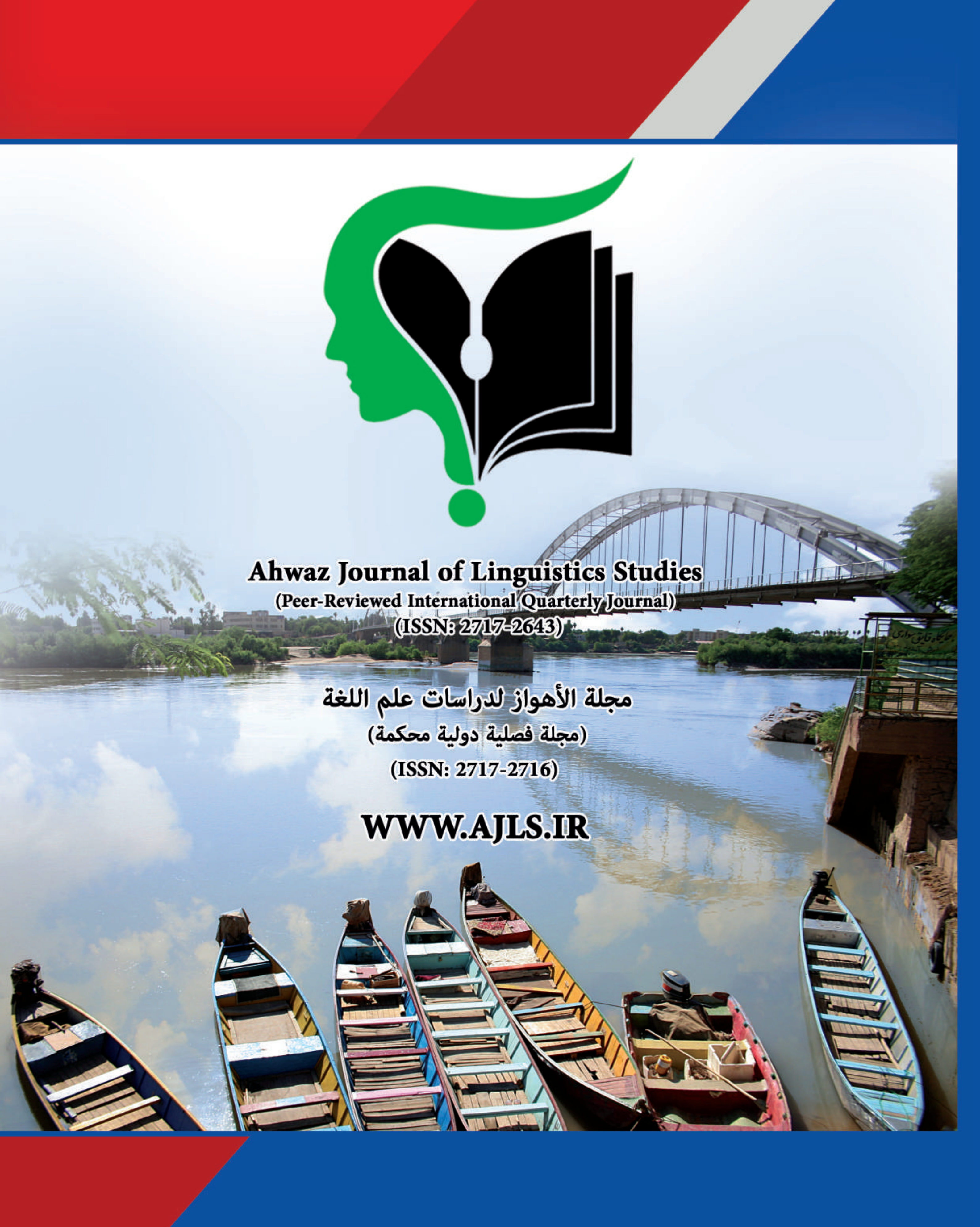
2- In EGP reading there is a significant difference in reading ability for high and low groups of L1 reading ability.
This Finding is in line with LIH and CUP which support transfer of skills from the first language to the second and interdependency between L1 and L2. Therefore, the stronger the foundation in L1, the more students will advance in L2. LIH, as mentioned earlier in this chapter, allows for transfer of any L1 reading ability to L2. In addition, according to Cummins’ (1989) “iceberg” shaped model, the linguistic processes in BICS are easier than those going on in CALP. Some studies have shown that knowledge of the structure and function of L1 is an advantage for readers in comprehending L2 (See Clarke, 1979; Ailing 2006). Clarke (1979) found that good Spanish readers performed better on English reading tasks than the poor ones in reading in English. Thomas and Collier (1997) confirmed that first language (L1) schooling determines how long it may take to improve reading in L2. Students who arrived in the US between ages 8 and 11, and had received at least 2-5 years of schooling in L1 in their home country, were the lucky ones who took only 5-7 years to master CALP. Those who arrived before age 8 and had had little or no schooling in their native language required 7-10 years or more to improve reading in L2. Therefore, the strongest predictor of L2 achievement is the amount of formal L1 schooling.
From the findings of this study it is concluded that reading teachers at tertiary levels should get students more in contact with L2 reading tasks to ensure that L2 reading performance, both in terms of product and process, can benefit L1 reading ability. It seems as students

move to ESP reading there is a somewhat different cognitive processing needed as the expectations in ESP reading tasks are different from EGP reading and students need to activate both their formal schemata and content schemata. Therefore, it is advised that students become more familiar with ESP materials so that they can carry over their L1 reading ability to L2, and in particular to ESP reading tasks. It is also advised ESP courses be offered to students earlier in the educational program so that they can come up with the tasks of reading for specific purposes and finally get responsible for their own learning.

References

Aghvami, D. (1996). *English for the Students of Accounting*. SAMT Publications.
Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: A reading or a language problem? In J. C. Alderson & A. H. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language* (pp. 1–24). London: Longman.
Auerbach, E., Paxton, D. (1997). ''It's not the English thing'': bringing reading research into the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 31, 237–261.
Bernhardt, E.B. (1991). *A Psycholinguistic Perspective on Second Language Literacy*. In Hulstijn, J.H.
Bernhardt, E. B. & Kamil, M. L. (1995). Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied Linguistics*, 16, 15-34.
Brisbois, J. E. (1995). Connections between First- and Second-langaugereading. *Journal of Reading Behavior*, 27(4), 565-584.
Clarke, M. (1979). Reading in Spanish and English: Evidence from adult ESL students. *Language Learning*, 29, 121-150.
Coady, J. (1979). Psycholinguistic model of the ESL readers. In R. Mackay, B. Barkran & R. Jordon (Eds.) *Reading in a second language: Hypothesis, organization and practice* (pp.5-12). Rowley, MA: Newbury House.
Cook, G. (2007). Viewpoint. A Thing of the Future: Translation in Language Learning. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(3), 396-401.
Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-51.
Cummins, J. (1989). *Empowering Minority Students. Sacramento*, CA: California Association for Bilingual Education.
Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pegagogy*. Clevedon: Multimlingual Matters.
Fogarty, R. (1994). *How to teach for metacognition.* Palatine, IL: IRI/Skylight Publishing.
Grabe, W. (1991). Current Developments in Second Language Reading Research. *TESOL Quarterly*. 25(4), 378- 379.
Haghani, M. (2001). *English for Students of Computer*. The Centre for Studying and Compiling University Books (SAMT).
Koda, K. (2005). *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach. Cambridge*. Cambridge University Press.
Kong, A. (2006). Connections between L and L2 readings: Reading strategies used by four Chinese adult readers. *The Reading Matrix*, 6(2).
Lee, J. & Schallert, D. L. (1997). The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: A test of the threshold hypothesis in an EFL context. *TESOL Quarterly*, 31, 713-739.
Oxford, R. L., Cho, Y., Leung, S., & Kim, H. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *International Review of Applied Linguistics,* 42, 1-47.

Rigg, P. (1986). *Reading in ESL: learning from kids in Children and ESL: Integrating Perspectives.* Washington, DC: TESOL.
Scarcella, R. C. & Rebecca, L. O. (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle arid Heinle.
Sheorey R. & Mokhtari, K. (2001). Differences in the Metacognitive Awareness of Reading Strategies among Native and Non-native Readers, *System*, 29(4), 431-449.
Robinson, P. (1991). ESP today: A practitioner's guide. London: Prentice Hall.
Taillefer, G.E. and Pugh, T. (1998). Strategies for Professional Reading in L1 and L2. *Journal of Research in Reading*. 21. 2.96–108.
Thomas, W.P., & Collier, V.P. (1997). *School effectiveness for language minority students.* Washington, DC: National Clearinghouse for English Language Acquisition.
Urquhart. A. H., & Weir, C. J. (1998). *Reading in a second language: Process, Product and Practice.* New York: Addison Wesley Longman.
Yamashita, J. (1999). *Reading in a First and a Foreign Language: A Study of Reading Comprehension in Japanese (the L1) and English (the L2).* Doctoral thesis. Lancaster University.
Yourkey, R .C. (1970). *Study skills for students of English as a second language*. New York: McGraw - Hill.
Zwaan, R.A. & Brown, C. M. (1996). *The influence of language proficiency and comprehension skill on situation-model construction*. Discourse Processes, 21, 289-328.


Ahwaz Journal of Linguistics Studies
(Peer-Reviewed International Quarterly Journal)
(ISSN: 2717-2643)
مجلة الأهواز لدراسات علم اللغة
(مجلة فصلية دولية محكمة)
(ISSN: 2717-2716)
WWW.AJLS.IR